

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TRABAJO DE PROCESO DE GRADO DENOMINADO:
**LA RELACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES UTILIZADAS PARA
LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE EL ENFOQUE SOCIO-
CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE
ESTUDIOS SOCIALES Y CÍVICA, EN EL ALUMNADO DE LOS
PRIMEROS Y SEGUNDOS AÑOS DEL BACHILLERATO GENERAL Y
TÉCNICO DEL INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE, ÁREA
URBANA DE SAN SALVADOR. AÑO 2011-2012**

PRESENTADO POR:
BR. MANUEL DE JESÚS CALERO DURÁN

PARA OPTAR AL GRADO DE:
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCENTE DIRECTOR:
Ms.D.H. RAFAEL GIRÓN ASCENCIO

CIUDAD UNIVERSITARIA, JULIO DE 2012

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

RECTOR

Ing.. Mario Roberto Nieto Lobo

VICE- RECTOR ACADÉMICO

Máster Ana María Glower de Alvarado

VICE- RECTOR ADMINISTRATIVO

Pendiente

SECRETARIA GENERAL

Dra. Leticia Zavaleta de Amaya

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DECANO

Lic. José Raymundo Calderón Morán

VICE- DECANO

Mater. Norma Cecilia Blandón de Castro

SECRETARIO

Master. Alfonso Mejía Rosales

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

JEFE (A) DEL DEPARTAMENTO

Master Ana Emilia del Carmen Meléndez Cisneros

COORDINADOR GENERAL DEL PROCESO DE GRADUACIÓN

Master Natividad de las Mercedes Teshe Padilla

DOCENTE DIRECTOR

Master Rafael Girón Ascencio

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS A DIOS TODO PODEROSO: Por haberme permitido terminar con éxito mi carrera universitaria y a Nuestro Señor Jesucristo por brindarme sabiduría y el apoyo a cada momento de mi vida.

A MIS HERMANAS LETICIA, TERESA, VILMA, PATRICIA Y NORA: por darme todo el apoyo moral, económico y espiritual, en los diferentes momentos de mi vida y en todo el proceso académico.

A MIS AMIGOS (AS) KAREN, DUGLAS, JORGE, ULISES, por ofrecerme su apoyo moral, académico y espiritual para mis estudios universitarios.

A MI DEMÁS FAMILIA: Por sus palabras de aliento, apoyo y consejos para terminar mis estudios universitarios.

A MI DOCENTE DIRECTOR Ms.D.H. RAFAEL GIRÓN ASCENCIO: Quien tuvo paciencia durante el trabajo de grado y por transmitir sus conocimientos y sabiduría, asesorándonos con dedicación en el desarrollo de la investigación.

A MIS JEFES DE TRABAJO LIC. CASTLLO, ING. GÓMEZ: por confiar en mí y, haberme dado los oportunos permisos para poder realizar mi tesis.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
Introducción.....	Viii
Tema de Investigación.....	9

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática.....	10
1.2 Enunciado del problema.....	20
1.3 Justificación.....	20
1.4 Alcances y delimitaciones.....	27
1.5 Objetivos.....	27
1.6 Hipótesis de la investigación.....	28
1.7 Indicadores de trabajo.....	29
1.8 Operacionalización de las variables.....	31

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Antecedentes históricos.....	34
2.1 Reforma de 1940.....	34
2.1.1 Reforma educativa de 1968.....	35
2.1.2 Reforma educativa de 1995.....	36
2.1.3 Plan Nacional de Educación 2021.....	38
2.2 La aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza.....	42
2.2.1 El aprendizaje significativo en situaciones escolares.....	51
2.2.2 Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo.....	55
2.2.3 El paradigma constructivista.....	58
2.2.4 Enfoques constructivistas.....	59
2.2.5 Constructivismo radical.....	59
2.2.6 Constructivismo piagetiano.....	62
2.2.7 Constructivismo social.....	63

2.2.8 Una epistemología constructivista.....	64
2.2.9. Dificultades epistemológicas del constructivismo.....	69
2.3 El constructivismo como teoría pedagógica.....	75
2.3.1 Un acercamiento a la pedagogía constructivista.....	75
2.3.2 Estructuras cognitivas.....	76
2.3.3 El saber previo y la construcción activa.....	77
2.3.4 El factor social y las capacidades individuales.....	79
2.4 Aportes del constructivismo a la enseñanza.....	81
2.4.1 Objeciones a la pedagogía constructivista.....	84
2.5 Consideraciones Generales.....	87
2.5.1 Constructivismo como teoría epistemológica.....	88
2.5.2 Constructivismo como teoría pedagógica.....	89
2.6 Definición de términos básicos.....	91

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación.....	101
3.2 Población.....	101
3.3 Método de Muestreo y Tamaño de la Muestra.....	101
3.4 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	105
3.5 Metodología y procedimiento.....	108
3.6 Modelo estadístico.....	110

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Organización y clasificación de los datos.....	111
4.1.1 Sector Docente.....	111
4.1.2 Sector Estudiantil.....	125
4.2 Prueba de hipótesis.....	136
4.2.1 Cuadro de comprobación de la Primera hipótesis planteada.....	136
4.2.2 Cuadro de comprobación de la Segunda Hipótesis planteada.....	139
4.3 Análisis e interpretación de resultados de la investigación.....	143

4.4 Resultados de la investigación.....	149
---	-----

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.....	151
-----------------------	-----

5.2 Recomendaciones.....	152
--------------------------	-----

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	154
------------------------------------	------------

ANEXOS.....	158
--------------------	------------

1. Instrumento de trabajo.

1.1. Formato de Cuestionario Docente.

1.2. Formato de Cuestionario Alumno.

3. Cuadro de relaciones (Matriz de congruencia).

4. Mapa de escenario.

5. Guías de observación.

5.1. Guía de observación docente 1 primera semana.

5.2. Guía de observación docente 2 primera semana.

5.3. Guía de observación docente 3 primera semana.

5.4. Guía de observación docente 1 segunda semana.

5.5. Guía de observación docente 2 segunda semana.

5.6. Guía de observación docente 3 segunda semana.

INTRODUCCIÓN.

Sabedores de que el cambio de enfoque educativo en los programas del Sistema Educativo Nacional requiere énfasis en sus objetivos a través de la operacionalización de los mismos, el Ministerio de Educación (MINED) ha realizado esfuerzos por capacitar a los docentes, actores principales de la concretización del Currículo, para pasar de simples transmisores de conocimientos, a formar en sus aulas entes de cambio en la sociedad. Sin embargo, la efectividad del accionar pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje, es un tema pendiente que se debe monitorear y evaluar para mejorar las intervenciones en los diferentes niveles de concretización.

Por lo anterior, como equipo investigador, damos muchas respuestas con los resultados arrojados en esta investigación realizada con respecto a la problemática abordada referida a **“la Relación de las estrategias docentes utilizadas para la planificación didáctica mediante el enfoque socio-constructivista en la enseñanza de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del bachillerato general y técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque”**.

En este sentido, el presente proyecto de investigación está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo enfoca elementos esenciales del planteamiento del problema, por lo que consta de un Diagnóstico situacional de donde se derivó el área investigada, previo se muestra la situación problemática, el enunciado del problema, la justificación, los alcances y delimitaciones, los objetivos que se persiguen, las hipótesis de la investigación y las hipótesis estadísticas. Posteriormente los indicadores de trabajo para cada hipótesis específicas, así como la operacionalización de las variables.

El segundo capítulo se plantea el marco teórico, el cual es fundamentado por los antecedentes de la problemática de investigación, donde se retoman las investigaciones, los libros y documentos que le dan fundamentación al origen del tema del

Constructivismo y como se materializa este en el Currículo Nacional. Luego se hace mención a los fundamentos teóricos del estudio, situando aquellos autores que dan sostenibilidad y argumentación con respecto a la temática del constructivismo, los conocimientos previos, el aprendizaje significativo, las estrategias de los docentes, la planificación didáctica, la evaluación, etc. Por último en el literal tres se definen conceptualmente los términos básicos utilizados que sustentan este trabajo.

En el capítulo tres se plantea la metodología de la investigación, donde se presenta el tipo de estudio, la población y la muestra que se toma en consideración, el modelo estadístico, los métodos, las técnicas e instrumentos de captura de datos que se utilizarán. También en este apartado se muestra la descripción de la metodología y el procedimiento que se siguió en cada uno de las etapas de la investigación. Luego, en el capítulo cuatro se presentan los hallazgos, donde se hace un análisis e interpretación de los datos arrojados, así como se aprueban o se rechazan las hipótesis de la investigación.

En el capítulo cinco, se enumeran las conclusiones y recomendaciones del estudio. Por último se muestran las referencias bibliográficas y los anexos como: cuadro de relaciones (matriz de congruencia), los instrumentos de trabajo, el croquis de la ubicación de la institución educativa, los cuadros de la comprobación de hipótesis y las guías de observación.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

“LA RELACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES UTILIZADAS PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE EL ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y CÍVICA, EN EL ALUMNADO DE LOS PRIMEROS Y SEGUNDOS AÑOS DEL BACHILLERATO GENERAL Y TÉCNICO DEL INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE, ÁREA URBANA DE SAN SALVADOR. AÑO 2011-2012”

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. Situación Problemática.

Desde el surgimiento de la educación como proceso escolarizado, se ha constituido en una herramienta del sistema para moldear, transformar y contribuir al desarrollo de las diversas condiciones de vida de las personas y la sociedad donde se desenvuelven. Para asegurar tal propósito, el Gobierno de El Salvador, conjuntamente con el Ministerio de Educación, ha venido promoviendo Reformas Educativas para ampliar la cobertura y mejorar la calidad en los procesos escolares, así como también la asistencia profesional a maestros y maestras, a fin de contribuir a realizar su labor con mucho empeño y dedicación. Bajo este contexto, en 1996 se implementa la Reforma Educativa en Marcha, que se convirtió en una necesidad insoslayable no solo por las condiciones imperantes en el país, sino por las de su entorno global, dada la complejidad y velocidad de los cambios tecnológicos e informáticos para aprender permanentemente, requiriendo para ello, de sus cuatro pilares o ejes fundamentales: Cobertura, Modernización Institucional, Formación de Valores Humanos, Éticos y Cívicos, así como Mejoramiento de la Calidad Educativa, que se orienta al establecimiento de un sistema de capacitación, establecimiento de un sistema de capacitación, mediante la implementación de un programa permanente, para mejorar el desempeño profesional docente, a fin de realizar una labor en función de satisfacer las demandas de la sociedad salvadoreña actual.

Con el objetivo de fortalecer la calidad en la prestación de los servicios educativos, el Ministerio de Educación diseña el Sistema de Desarrollo Profesional Docente – 2001 –, bajo el Convenio de Préstamos BIRF 4320 – ES, Orientado al logro de los siguientes objetivos: “Fortalecer procesos de desarrollo profesional docente, que potencie la autogestión para mejoramiento de las prácticas educativas. Promover un proceso de formación continua y sistemática, que dé respuesta efectiva a las

necesidades priorizadas de actualización docente”¹. La formulación de los objetivos en referencia, parte de las necesidades focalizadas por el Ministerio de Educación de darle prioridad y hacer funcional los ejes propuestos en la Reforma Educativa en Marcha.

La práctica educativa demuestra que las áreas mencionadas, carecen de trascendencia e interés para alumnos/as lo que se manifiesta por la indiferencia en el desarrollo de los ejes temáticos que comprenden los Estudios Sociales y Cívica, destacándose que en las pruebas objetivas o evaluaciones similares que se realizan, como laboratorios, exámenes cortos u otros, se refleja una tendencia hacia la revisión de conocimientos de naturaleza memorística, convirtiéndose los examinandos, en repetidores de conceptos, atentando contra los niveles de análisis, reflexión y crítica, que convenientemente orientados contribuyen a desarrollar la creatividad que dicha asignatura demanda; sin embargo, docentes están preocupados por constatar o probar el conocimiento adquirido, a fin de otorgar calificaciones, criterio que solo indica ¿cuánto saben sus alumnos/as?; pero no clarifica acerca de ¿qué saben?, ¿qué no saben?, ¿cómo lo saben?; descuidando así la función formativa, traducida en exploración de aprendizajes significativos.

Al considerar los resultados, puede percibirse la magnitud del problema en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, a partir que se evidencia el poco interés de maestros y maestras por realizar una planificación didáctica que responda a las necesidades, intereses y expectativas de alumnos y alumnas, dado que, en la mayoría de los casos no se diseñan diagnósticos que consideren la realidad educativa actual de los involucrados en el proceso, optando por transcribir deduciéndose en el poco interés puesto de manifiesto por docentes en jornalizar y aquellas cartas didácticas con las que han trabajado en años anteriores o intercambiándoselas entre compañeros/as, de ahí que, difícilmente se aplica el principio de realismo que hace funcional la labor educativa y en consecuencia, las actividades curriculares que en ella se planifican, no responden a las exigencias y condiciones que prevalecen en la

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Plan Nacional de Educación 2021”. Editorial Centro Gráfico. El Salvador, 2005. Pág. 11.

población escolar sujeto de estudio, afectando el logro de objetivos, dado que se desnaturaliza la orientación de los aprendizajes al no obtenerse los cambios de conducta esperados.

Otro aspecto importante está relacionado con la aplicación preferente de determinadas técnicas de enseñanza, abusando de aquellas que implican menos esfuerzo y preparación por parte de docentes, prevaleciendo particularmente la expositiva, dictado, interrogatorio, investigación y trabajo en equipos, entre otros, evidenciándose según criterios de algunos Directores/as y Asesor Pedagógico del Distrito en estudio, que se limita la participación dinámica y motivante que debe prevalecer en la labor educativa, particularmente por las exigencias que presenta la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, la cual requiere de una adecuada disposición, dominio y preparación profesional de maestros/as que les permita generar agrado y satisfacción en alumnos/as durante el desarrollo de los contenidos temáticos, caso contrario, se mostrarán apáticos e indiferentes a involucrarse de manera decidida a contribuir con sus propios aprendizajes.

Ante tales consideraciones, se establece que la problemática planteada incide determinadamente en la motivación de alumnos/as, quienes en un alto porcentaje carecen de interés ante el inadecuado desempeño profesional de docentes, limitando el logro de los aprendizajes en torno a la realidad económica, política, social y cultural que prevalece en el país. Los criterios en referencia sirven de base para efectuar un estudio de carácter científico orientado a investigar las incidencias de los factores didácticos en el desempeño escolar en la asignatura de Estudios Sociales y cívica de alumnos/as de

Actualmente se concibe a la educación como un proceso integral que asegura la permanencia de las bases de la sociedad y que contribuye a su evolución y desarrollo, toda vez y cuando, los productos educativos que se forman, reúnan criterios de calidad, ya que solo así podrá asegurarse la eficiencia en su desempeño que tanto se está exigiendo en la sociedad salvadoreña actual, que debe mostrar consonancia con los avances científicos y tecnológicos a nivel mundial y que debido

a la marcada influencia por los procesos y estructuras de la globalización, ha de preparar a la población estudiantil para que se ajuste a esas circunstancias y que pueda responder como futuro profesional.

No existe duda que el enfoque formulado ha de hacerse realidad, en la medida que docentes que laboran con la asignatura de Estudios Sociales y Cívica de Tercer Ciclo, sean capaces de orientar el trabajo que realizan hacia el logro de los objetivos que dicha asignatura se propone en este nivel, de manera que permita a alumnos/as, identificar las instituciones, valores, costumbres y pautas de comportamiento social; distinguir características positivas y negativas más relevantes de la cultura salvadoreña, con el fin de modelar su personalidad; reflexionar sobre la práctica de los derechos individuales, económicos y sociales; adquirir conciencia de la importancia de construir un estado democrático; desarrollar actitudes de preservación del medio ambiente; desarrollar la capacidad de investigación y valorar el trabajo en equipo, a fin de darle apertura al diálogo, tolerancia y participación, como base para la convivencia social.

Para cumplir dichos objetivos, se requiere de la adecuada journalización, planificación didáctica y selección de ejes temáticos que sean pertinentes con las necesidades e intereses de alumnos/as, así como también de la competencia y capacidad profesional de docentes, destacando la actualización académica y científica para el desarrollo de los contenidos de dicha asignatura, sin descuidar el papel predominante que le compete al conocimiento y aplicación de la metodología y diversidad de técnicas didácticas modernas que permitan a estudiantes participar e involucrarse con agrado en las diferentes unidades de estudio, de manera que sientan que son el centro del proceso educativo y que sus aprendizajes dependen de su interés, siendo orientados bajo la responsabilidad profesional de su maestro y maestra.

En tal sentido, actualmente los tratados de Pedagogía y Didáctica confieren papel preponderante al aprendizaje y no a la enseñanza; sin embargo, no hay que olvidar las responsabilidades que se le atribuyen a los/as docentes: "Deben ser orientadores,

cargados de energía para cada actividad a realizar para que alumnos/as se manifiesten con entusiasmo e iniciativa; no dar soluciones, sino posibilidades para que ellos las descubran; pero más que todo, ofrecer un trabajo variado y participativo, de manera que les permita involucrarse directamente y ser partícipes de su aprendizaje"²

Cabe mencionar que en las últimas décadas, el Sistema Educativo Nacional ha venido arrastrando una serie de problemas en diferentes áreas, una de ellas que se considera de gran importancia, es a nivel pedagógica y concretamente en el aula, donde se da el proceso educativo y concretamente donde inciden los docentes sobre los jóvenes en la formación de su carácter, utilizando estrategias, métodos y técnicas para formar y regular las actitudes de todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pues a menudo se presentan actos tales como: no portar correctamente el uniforme, irrespetar a los maestros/as, desinterés al presentar sus tareas en el proceso educativo en general, peleas entre compañeros, ofenderse entre sí, utilizar palabras soeces al expresarse, incumplimiento de los horarios, platicar en clase, quebrantación de los distintos modelos de orden en el aula, etc.

Como consecuencia de estas acciones surgen una serie de efectos negativos en la actitud del alumno, en el hacer académico, en la figura docente, tales como: incomprensión de algunos contenidos desarrollados, entorpecimiento del proceso de aprendizaje para aquellos alumnos interesados, interrupción en el desarrollo de las clases que tienen lugar en las aulas cercanas, distanciamiento entre compañeros, amistades no adecuadas, reprobación, repitencia, rechazo al docente, etc.

Ante estas deficiencias, algunos docentes comprometidos con la educación hacen todo lo posible al utilizar recursos didácticos y estrategias metodológicas diferentes para enfrentar los problemas que se suscitan dentro del aula. Entre las estrategias que utilizan para formar actitudes, han tenido un lugar privilegiado los análisis de casos reales/ ficticios para crear un conflicto moral en los estudiantes, elaboración de recursos visuales por parte del alumnado como videos, ilustraciones y documentales

² VILLAVERDE M., CIRIA. "Rol Preponderante del Maestro Actual". Editorial Humanista, México, 2002. Pág. 89.

con contenidos morales y reflexivos y simulación de actividades profesionales, discusiones, debates y diálogos con personalidades de la vida pública para tratar temas de interés académico o humano, realización de relatos de experiencia de vida de personas exitosas, como ejemplo motivador, estudio de casos, sociodramas, entre otras.

Por otro lado, con la misma finalidad existe el tipo de docente habitual, que adopta como estrategias principales el dictado, la exposición, la lectura de folletos, entre otras. En ocasiones, son los mismos que incurren en el maltrato escolar y el castigo como estrategias educativas, utilizando métodos encaminados a imponer el orden y formarles un carácter a través de la coerción, tales como: incrementar las tareas, negar el ingreso a la institución y al aula a un alumno por alguna falta cometida, bajar notas, negar permisos para actividades recreativas, etc., que son acciones propias de castigo físico, psicológico y verbal. Lo cual no favorecen las actitudes positivas y más bien inhiben al incremento de la indisciplina, el bajo rendimiento académico, la deserción, etc.

En respuesta a esta problemática, el Currículo Nacional promete generar cambios significativos en la sociedad; los esfuerzos han dado inicios con la administración de recursos para su desarrollo, que se traducen en materiales educativos para los estudiantes, materiales de apoyo y capacitaciones para los docentes. Enfatizando en los sectores catalogados como vulnerables o en riesgos: se refieren a los y las adolescentes. El desarrollo de estos cambios implica un monitoreo, control y evaluación de los alcances y obstáculos que se presenten, para realizar cambios pertinentes encaminados en la mejora de los resultados.

Partiendo de esta tarea, la presente investigación pretende analizar los beneficios y limitantes de este nuevo modelo desde el aula, a nivel de Educación Media. Por lo que la institución educativa objeto de estudio es el Instituto Nacional de Ayutuxtepeque (INAY).

La situación en que se desarrolla el hecho educativo de los y las estudiantes del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque (INAY) no se escapa de las condiciones

sociales e institucionales imperantes en el país. La proveniencia de los y las estudiantes es variada y no puede ser definida de forma tajante.

Debe mencionarse que en el área geográfica existe injerencia de pandillas. Los y las estudiantes del INAY no escapan de los efectos de los grupos sociales al margen de la ley antes mencionados. Deben mencionarse aquellas situaciones en que las y los estudiantes son llevados a desertar de su asistencia a sus clases debido a que miembros de pandillas les intimidan por razones que van desde no ser miembros de la misma pandilla, negarse a integrarse a la pandilla con mayor influencia en la zona, residir en una zona en la que predomina la pandilla contraria.

Otro de los elementos que no debe dejarse fuera de consideración es la actividad económica a la que se dedican los padres/madres de los y las estudiantes. En el caso de las familias de los y las estudiantes del INAY y la actividad económica a las que se dedican se define mayoritariamente como comerciantes informales. La mayoría de los padres y madres venden productos de consumo popular en las calles de San Salvador, Cuscatancingo, Mejicanos, Ciudad Delgado y Soyapango. Lo anterior supone un alto consumo de tiempo, resultando en la desatención en el cuidado y control de los y las estudiantes y sus actividades académicas.

Merece mención, también la atención que la institución recibe de parte de las instituciones municipales y estatales. La municipalidad de Cuscatancingo desarrolla actividades tendientes a integrar a los y las jóvenes del municipio en actividades culturales y deportivas. Sin embargo, dichos programas no están dirigidos específicamente al estudiantado del INAY por razones tan variantes como el hecho de no residir en el municipio. Los programas estatales de atención a la juventud, y más específicamente, al estudiantado del INAY se limitan a aquellos que pueden y deben ser desde y a partir del ámbito institucional (Grado Digital y otros).

Por los elementos arriba mencionados, el INAY y sus estudiantes se enmarcan en un contexto sociográfico y económico con las complicaciones propias de El Salvador.

Otros sobreviven de remesas familiares o algunos subsisten porque hay dos o tres hijos mayores que trabajan informalmente. Esto demuestra que es un hecho que el

dinero y el salario que devengan no sufre para cubrir la canasta básica, enfermedades, estudios y recreación. Pues muchos de ellos hacen un gran esfuerzo para que sus hijos asistan a la institución.

Lo que puede concluirse de acuerdo a los datos anteriores es que los padres de familia son en su mayoría de escasos recursos económicos. La ocupación en general es variada entre ellas se tiene comerciantes en pequeño, albañiles, carpinteros. Algunos laboran en sus casas, en pequeños talleres de mecánica, sastrería, panadería, comerciantes en pequeño, vendedores ambulantes, obreros y asalariados empleados en empresas fuera del municipio.

Las mujeres desarrollan labores del hogar, costureras, pequeñas comerciantes, etc. Algunos padres de familia y hermanos por la falta de oportunidades, han tenido que emigrar hacia el exterior en busca de mejores condiciones de vida y así poder mantener localmente a sus familias con el envío de sus remesas que sostienen el hogar y la educación de los estudiantes que acogen las aulas de la institución educativa en las diferentes modalidades de bachillerato que imparte.

De esta manera los estudiantes se definen por las siguientes características:

- Su edad oscila entre los 15 y 18 años.
- Un 75% son adolescentes y como tal son rebeldes, entusiastas y expresivos, emprendedores, confiables y respetuosos. Atienden indicaciones y conscientemente actúan para mejorar su conducta y para ser mejores en y con la sociedad.
- Un 25% adolece de orientación emocional, religiosa y social, es decir, son inestables emocionalmente. Es por ello, que se realizan actividades institucionales que procuran ayudar en este aspecto, así como: escuela de padres, convivios familiares y de compañeros, orientación de profesores orientadores, orientación psicológica, religiosa, etc.
- Un 60% de la población estudiantil conscientemente rechazan los aspectos políticos, historias de la realidad nacional. Algunos de los estudiantes tienen un resentimiento social con y hacia los demás, y de ahí su respuesta

antisocial, irrespetuosa ante la autoridad y reglas y normas que la rigen. Sin embargo el la institución hasta la fecha no ha tenido problema de denuncia de parte de las autoridades y de la comunidad acerca de los estudiantes en los alrededores de la institución comparado con otros años.

Sus modalidades de bachillerato que desarrolla son: bachillerato general, bachillerato técnico vocacional

Un dato muy importante es el tipo de familia a las que pertenecen los estudiantes datos de la

- Nucleares: es decir un 15% de la población estudiantil viven con sus padres en una sola vivienda.
- Desintegradas, es decir un 75% de la población estudiantil viven con familiares cercanos de primero o segundo grado, entre ellos podemos mencionar los abuelos, tíos/as, padrinos, etc.
- Particulares, es decir un 10% de los estudiantes viven con amigos/as, particulares o agregados a una familia responsable.

En lo que respecta a los docentes que prestan su labor pedagógica dentro de la institución educativa, y dada la investigación, específicamente los que imparten la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, se encuentran en una edad superior a los 45 años, lo que destaca la experiencia en la vida ya que se espera que una persona adulta posea un amplio significado de los valores y actitudes de las personas, más allá de su conocimiento teórico.

A través de la investigación, se evidencia que la mayoría de docentes que imparte la asignatura de Estudios Sociales utiliza estrategias como: lluvia de ideas, exposiciones, “papa caliente”, dramatizaciones, trabajos grupales, lecturas comprensivas, sociodramas, entre otros. Asimismo, se verifica la existencia de una docente que inicia cada clase con una pequeña reflexión enfocada a la práctica de valores, haciendo énfasis en la importancia que tiene en la vida de cada persona, el amor al trabajo, al estudio, el saber convivir con los demás, la importancia de la honestidad, el respeto, la democracia entre otros. Sin embargo, los esfuerzos

realizados por el sector docente, no son del todo satisfactorio, pues en su mayoría, se observa el desorden generado en clases por el alumnado y el poco dominio que tienen algunos docentes en el grupo.

Al analizar las condiciones contextuales de los alumnos y alumnas del primero y segundos años de las diferentes modalidades del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, y tomando en consideración que en esta institución acoge a jóvenes entre los 15 y 18 años que tiene diferentes perspectivas, diferentes formas de pensar y actuar y que su principal característica es la rebeldía de la adolescencia ante los valores, las normas y reglamentos.

Así mismo considerando la incidencia que conllevan los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, se determina el estudio sobre “Relación de las estrategias docentes utilizadas en la Planificación Didáctica mediante el Enfoque Constructivista en la Enseñanza de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque”

Por lo que, con este estudio fue importante conocer las estrategias docentes utilizadas para la planificación didáctica, contrastándolas con los resultados obtenidos por el alumnado, debido a que los fines e intencionalidades de la educación de este nuevo modelo, no se lograran únicamente desde un enfoque puramente academicista, a través de la transmisión de conocimientos relativamente codificados y un pequeño avance en la aplicación de ellos, si no que será necesario generar actitudes positivas que contribuyan a un desarrollo integral de los y las jóvenes.

Después de realizar un análisis en torno a los aspectos más relevantes que comprende la situación problemática, se propuso el siguiente enunciado del problema:

1.2. Enunciado del Problema.

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en el planteamiento didáctico con el enfoque socio-constructivista en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, en el área urbana de San Salvador. Año 2011-2012?

1.3 Justificación.

Uno de los planteamientos que se pretenden conocer es la concepción y ejecución de la filosofía constructivista y la práctica docente por lo que se afirma de acuerdo Nelson que el constructivismo no es un libro de recetas que nos proporcionan una serie de pasos de cómo los docentes deben aplicar el constructivismo en el aula sino que estos son una serie de principios que funcionan como guía para el proceso de enseñanza (2004, p.8) pero dentro de la filosofía constructivista y la práctica docente es importante mencionar que sea cual sea el grado de experiencia en la práctica docente se debe tomar en cuenta por qué se realizan las cosas con una fundamentación que guíe el actuar docente.

Lo que debe realizar el docente es entender y transformar su realidad alcanzando los objetivos de la educación bajo un enfoque constructivista logrando que el alumno sea el constructor de su propio conocimiento a través de la experiencia, socialización y trabajo colaborativo. Se debe tomar en cuenta que el alumno por sí solo no llegará al resultado deseado, sino que el profesor debe ser el guía que le servirá para llegar a su propio aprendizaje.

Onrubia citado Frida D. propone que como eje central de la tarea del docente es una actuación diversificada y plástica, que se acompaña de una reflexión constante de y

sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza. (1998, p. 2). Por lo tanto la actividad del docente y los procesos mismos de formación del profesorado, se deben plantear con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que transmitan una transformación positiva de la actividad docente. (Gil, Carrascosa, Furio y Martínez Torregrosa, 1991, p.3).

Con lo mencionado anteriormente se afirma que el papel fundamental del docente en situaciones de aprendizaje es el proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica asumiendo su rol de profesores productivos y reflexivos realizando aportes para la solución de la práctica docente, se asume que de igual manera es importante formar personas críticas y reflexivas en todos los sentidos, esto con la finalidad de crear personas capaces de afrontar y dar solución a las diferentes problemáticas que existen en la sociedad.

El docente debe tomar en cuenta que, para la adquisición de un nuevo conocimiento el alumno debe partir de ideas y esquemas previos ligando los nuevos conceptos que se le están enseñando ya que el mismo aplicará la adquisición de los nuevos conceptos a situaciones concretas, por lo que deben enfatizar en hacer conexiones entre los datos y hechos que conoce el estudiante y el nuevo conocimiento. Las estrategias de enseñanza deben estar atadas a las respuestas del alumno y promover el análisis, la interpretación y predicción de información. Además, los maestros deben utilizar preguntas abiertas promover el diálogo entre los estudiantes. (Brooks, J. & Brooks, M. (1999). Se corrobora que los alumnos autoaprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar.

Afirmando que en el constructivismo no sólo importa el resultado del aprendizaje, no sólo importan los conocimientos almacenados, sino que importa todo el proceso

que el estudiante llevo a cabo para llegar a tal resultado, importan las emociones, la motivación, los procesos de enseñanza y la forma en cómo aprende el alumno.

Dentro de la concepción del método constructivista y el desempeño del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno desarrolle los procesos cognitivos se afirma que enseñar no solo es el proporcionar información sino también ayudar a los alumnos a aprender por lo cual se requiere que el docente conozca bien a sus alumnos, comenzando por las ideas previas que posee de un tema determinado, el estilo de aprendizaje con el que cuenta, el tipo de motivación bajo la que trabaja, actitudes y aptitudes que manifiesta frente al estudio. El docente es el que debe favorecer al educando permitiéndole y facilitándole el desarrollo de estrategias cognitivas a través de situaciones de la experiencia interpersonal así mismo graduara la dificultad a partir de la realización de tareas, en donde el estudiante mostrará sus necesidades de comprensión y realización de las mismas.

Es importante recalcar que educar no es un proceso simple sino complejo y más aun si se trata desde el constructivismo ya que en este enfoque no solo es importante el resultado del aprendizaje sino también el proceso que sigue el estudiante para llegar a ellos en donde se encuentran inmersas sus emociones, la motivación y la forma en cómo aprende, el docente debe entender que es un arte el guiar como docente al alumno para la adquisición de un nuevo conocimiento. Para la adquisición de un nuevo conocimiento por parte de alumno a partir del constructivismo el docente debe utilizar estrategias que permitan y faciliten este proceso. De acuerdo a Barriga, F.D & Hernández, G Se pueden hacer mención de tres tipos de estrategias las cuales son: antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) y después (posinstruccionales). Primero se deberán plantear objetivos acorde a lo que se revisará durante la sesión, se conceptualizarán contenidos delimitando la organización y estructuración de los mismos manteniendo la atención y motivación hacia el estudiante, así mismo se apoyará de la visión sintética a partir de la elaboración de material como lo son redes semánticas, mapas conceptuales y resúmenes.

Las estrategias para activar o generar conocimientos previos y para el establecimiento de expectativas claras y adecuadas se debe hacer uso los conocimientos previos de los alumnos y si no los posee generarlos lo cual permitirá una mayor facilidad para el alumno adquirir un nuevo conocimiento y a la vez adquirir otro.

Es importante recalcar que la evaluación es un proceso de suma importancia dentro del acto educativo bajo el enfoque constructivista por lo que es importante que el docente sea consciente de la importancia de este proceso ya que a partir del mismo se comprueban resultados que contribuyen al desarrollo de competencias de los alumnos así mismo es uno de los momentos más importantes en donde de manera objetiva se verifican los objetivos de aprendizaje planteados.

Dentro de este modelo educativo la evaluación cobra un importante significado ya que al docente le permite realizar pautas para analizar las partes que no fueron comprendidas por el alumno amplificando el panorama en donde el mismo alumno pasa por un proceso de análisis poniendo a prueba sus conocimientos a partir de la reflexión y análisis, esto permite mejorar el proceso educativo por el cual pasa el alumno permitiendo la adquisición del conocimiento.

A partir de la filosofía constructivista se afirma que el sujeto es el propio constructor de su conocimiento siendo individual para Piaget y sociocultural para Vigotsky, la prioridad de este enfoque es propiciar el descubrimiento de nuevos conocimientos en donde el docente se apoya de estrategias para facilitar este proceso y utilizando las experiencias acumuladas por los educadores.

Como lo menciona Barreto, C. (2006) La teoría piagetiana se refiere a que el sujeto va construyendo sus propias estructuras cognitivas a partir de la experiencia, por lo tanto está en constante dinámica y al mismo tiempo en constante evolución (...). Es así como el alumno tomará un papel activo dentro del proceso educativo para la adquisición de un nuevo conocimiento.

El docente involucra al alumno dentro del acto educativo para la adquisición y apropiación del conocimiento a partir del proceso de conocer los conocimientos previos con los que cuenta sobre determinado tema así como conociendo su estilo de aprendizaje la motivación, aptitudes y actitudes frente al aprendizaje.

Por ende el docente debe conocer bien la materia que ha de enseñar, realizar una crítica fundamentada de la enseñanza habitual, saber preparar actividades así como el dirigir a los alumnos, ser partícipe de la investigación e innovación en el campo educativo

En los docentes por lo general existen muchas dudas sobre su práctica docente, y lo dicen con las siguientes expresiones: ¿estará echando a perder generaciones de alumnos? ¿Haber si no fallé?, Se hizo lo que se pudo. Y pues si se enojó, no lo hice con esa intención, ni modo, ¿no habrá sido el tono de voz en que le dije las cosas lo que le afectó? Es decir, en muchas ocasiones no nos damos cuenta de que cualquier expresión o contestación repercute en el proceso enseñanza- aprendizaje. La forma de trabajar del docente, la forma de dirigirse a los alumnos y la forma en que actúa el niño en el salón de clases es de vital importancia porque lleva inmersa una forma de impartir la pedagogía, es decir, un enfoque educativo determinado. Es importante que el docente conozca y domine las corrientes psicológicas, y la nueva corriente pedagógica del Constructivismo, como una forma de actualizarse para que aplique los conocimientos adquiridos con sus alumnos y de esta manera se verán beneficiadas generaciones y generaciones de alumnos y repercutirá en la calidad de la enseñanza.

Otro aspecto muy importante, es la evaluación, y vemos que la manera de evaluar siempre será de acuerdo a algún enfoque, si el docente aplica exámenes o no, o cómo califica al alumno, tomando en cuenta todo lo que hizo en el transcurso del curso, etc. Y muchas veces lo ignoramos o aplicamos los conocimientos como el maestro en la normal nos lo enseñó, por esta razón es importante estar actualizados, estar más conscientes de la tarea que desarrollan los docentes con los alumnos, definir bien nuestra función como docentes y salir un poco de lo cotidiano.

La idea es que ahora se sabe que el alumno aprende de diferentes formas, y no todos aprenden igual, hay quien pose una memoria visual, hay quien tiene una memoria auditiva; es decir, el docente debe buscar los medios más adecuados o metodologías más apropiadas para lograr que el alumno aprenda y haga suyo el conocimiento.

Con la nueva corriente pedagógica del Constructivismo se pretende que el alumno construya sus conocimientos con el apoyo y la guía del docente. No es una tarea fácil y requiere mucha responsabilidad por parte del maestro.

En la actualidad, la sociedad necesita de ciudadanos con una formación que responda a las nuevas necesidades de un mundo globalizado cada vez más avanzado. La formación no debe responder a una transmisión de conocimientos, vacíos en la práctica. Al contrario, debe reunir esos saberes, saberlos aplicar e internalizarlos, y con base a ellos, dirigir su vida en sociedad justa y responsable.

La importancia del constructivismo, supone un cambio en la concepción de educación, en su enfoque, en sus métodos y estrategias. Es por ello, que el cambio de modelo educativo basado en el constructivismo, se concretiza más que todo en el tercer nivel de concreción del currículo, debido a que es en el aula donde el docente toma las decisiones y flexibiliza el currículo, a través de una adecuación a las necesidades del alumnado dentro del contexto en que se desenvuelve.

En tal sentido, los docentes son los encargados de completar ese proceso educativo por medio de estrategias metodológicas, que deben propiciar aprendizajes significativos que les permitan a los jóvenes interiorizar los conocimientos necesarios para desenvolverse en el contexto académico, social y comunitario, así como, moldear su actitud para ser personas exitosas que contribuyan a propiciar el desarrollo del país. Pero, cuando se propician los cambios curriculares, el desfase en las nuevas tendencias educativas, la oposición a los nuevos métodos educativos y la falta de un seguimiento a la formación docente, hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en instituciones públicas como privadas, en los diferentes niveles y principalmente en el nivel de educación media, se vean incongruentes entre lo que se enseña y lo estipulado en los lineamientos de la educación, y por lo tanto no se

logren los Indicadores de logro ni las competencias establecidas en los diferentes programas de estudio.

Una de esas instituciones de educación media cercanas y con gran influencia de jóvenes, es el Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, donde se elabora el estudio para determinar el vínculo entre las estrategias de los docentes y la formación que le sea útil para la vida al alumnado. Las razones que motivan la investigación en esta institución educativa, están fundamentadas de acuerdo a lo siguiente:

1. Los estudiantes manifiestan tener diversas maneras de aprender, dependiendo del maestro o maestra que imparte la asignatura de Estudios Sociales y la forma como se desarrolla la clase.
2. La ausencia a o pocas estrategias de enseñanza del docente
3. El poco interés o indiferencia de un número de docentes en la aplicación de estrategias metodológicas nuevas en su planificación didáctica.
4. La poca o falta de estrategias y técnicas clarificadas para el tratamiento de los diversos contenidos de la clase.

En este sentido, la existencia de factores que inciden en el poco aprendizaje que perciben los alumnos y alumnas que no les permiten obtener y alcanzar los conocimientos necesarios propuestos en los programa de estudios de las asignaturas y principalmente la de objeto de estudio: Estudios Sociales y Cívica.

Por lo anterior, la finalidad de la elaboración de esta investigación es con el fin de conocer la relación que existe entre las estrategias docentes utilizadas para la formación y evaluación de los aprendizajes y que tan efectiva está siendo su implementación de las estrategias que aplican actualmente los profesores, debido a que esto vienen a reflejar la culminación en el desarrollo de conocimientos establecidas con el modelo socio-constructivista en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

Asimismo, se considera importante determinar, si en la praxis los cambios de estrategias metodológicas están suscitando mejores aprendizajes en el aula, pues, se sabe que su implementación representa un nuevo reto para los docentes, sobre todo

cómo lograr una formación y evaluación de los nuevos contenidos. Esto último, debido a que en los anteriores enfoques el alumno tenía demasiada pasividad a la hora de construir nuevos conocimientos.

Los resultados obtenidos serán relevantes, en el sentido que con ellos, los docentes podrán: en primer lugar, reflexionar sobre el trabajo que realizan diariamente en el aula –sus éxitos y obstáculos- para el diseño de estrategias docentes y para el tratamiento de los contenidos actitudinales y demás contenidos.

En segundo lugar, podrá ser una herramienta clave en la toma de decisiones en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC) para el diseño en la readecuación y flexibilización de los programas educativos. En tercer lugar, se podrá considerar como un insumo más para reflejar, si existe una necesidad de formar a la planta docente con el Enfoque Basado en el constructivismo y su filosofía impregnada en el Currículo Nacional.

1.4 Alcances y delimitaciones.

1.4.1. Alcances

1.4.1.1 El mayor alcance establecido es comprobar si existe relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista, establecido en el programa de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, mediante la utilización de instrumentos de recogida de datos que nos permitan indagar sobre dichos factores.

1.4.1.2 En lo que respecta a los beneficios se espera proporcionar a la comunidad educativa de la institución, información que incluya datos y estadísticas, que le darán soporte a las recomendaciones y una propuesta educativa para modificar las estrategias docentes, realizar mejoras en el Proyecto Curricular de Centro, así como, gestionar y formar a la planta docente mediante el enfoque educativo socio-constructivista retomado en el Currículo Nacional.

1.4.3 Delimitaciones

1.4.3.1 El período de realización está comprendido de agosto de 2011 a marzo de 2012.

La unidad de análisis, será seleccionada a través de un muestreo estratificado en el alumnado de primero y segundo año de los Bachilleratos Técnico y General de las diferentes especialidades. Para el caso del sector docente, serán tomados solo los docentes que imparten la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

1.4.3.2 La teoría que respalda la investigación, está concebida desde un enfoque curricular, donde se retoma las diferentes propuestas teóricas de autores a partir del Modelo Constructivista.

1.4.3.2 El tipo de investigación se hizo mediante el método hipotético deductiva.

Además es descriptiva, fundamentada a través de un estudio correlacional para describir el nivel de significatividad de las variables en estudio.

Esta investigación quedará circunscrita a la población estudiada.

1.5 Objetivos de la investigación.

1.5.1 General

Establecer si existe relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista.

1.5.2 Específicos

1.5.2.1 Determinar si existe relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en la planificación didáctica en la asignatura de Estudios Sociales en el alumnado del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, con el enfoque socio-constructivista.

1.5.2.2 El mayor alcance establecido es comprobar la relación entre las estrategias docentes utilizadas para la formación de actitudes y el aprendizaje establecido

en el programa de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, mediante la utilización de instrumentos de recogida de datos que nos permitan indagar sobre dichos factores.

1.5.2.3 Contrastan los tipos de estrategias metodológicas planteadas por los docentes en la planificación didáctica en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, con el enfoque socio-constructivista.

1.5.2.4 Establecer si existe significatividad en la relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en el planeamiento didáctico en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, con el enfoque socio-constructivista.

1.6 Hipótesis de la Investigación.

1.6.1 General.

Existe relación entre las estrategias empleadas por los docentes y planteadas en la planificación educativa con el enfoque socio-constructivista.

1.6.2 Específicas.

1.6.2.1 Existe relación al contrastar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque y, planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista.

1.6.2.2 No existe significatividad en la relación entre las estrategias metodológicas empleadas en la planificación docente con el enfoque socio-constructivista.

1.6.3 Hipótesis estadísticas:

1.6.3.1 H1 A mayor conocimiento de la teoría del socio-constructivismo mayor la elaboración de una planificación didáctica con estrategias enfocadas en el aprendizaje significativo del alumnado.

Hi= rxy ≠ 0 (existe correlación)

H0= rxy =0 (no existe correlación)³

1.6.3.2 H2: A mayor aplicación de técnicas e instrumentos para evaluar los conocimientos previos mayor percepción del alumnado sobre la asimilación de los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

Hi= rxy ≠ 0 (existe correlación)

H0= rxy =0 (no existe correlación)⁴

1.7. Indicadores de trabajo.

1.7.1 De la primera hipótesis:

1.7.1.1 Conocimiento del docente acerca de las estrategias específicas para el tratamiento de los conocimientos previos.

1.7.1.2 Formación y capacitación recibida sobre el socio-constructivismo.

1.7.1.3 Aparecimiento explícito de la estrategia a utilizar en la planificación didáctica.

1.7.1.4 Tipos de estrategias utilizadas para el tratamiento de los conocimientos previos.

1.7.14 Medios y recursos utilizados en la clase para el aprendizaje de los conocimientos previos.

1.7.2 De la segunda hipótesis:

1.7.2.1 Técnicas e instrumentos utilizados por el docente para evaluar los conocimientos significativos.

¹¹ **Nota:** ninguna variable depende de la otra. Únicamente se verifica la relación que existe entre ambas.

⁴ **Nota:** ninguna variable depende de la otra. Únicamente se verifica la relación que existe entre ambas.

1.7.2.2 Resultado de escala de valoración de conocimientos significativos del alumnado con base en el socio-constructivismo en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

1.8 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

CUADRO Nº 1

HIPÓTESIS	HIPÓTESIS ESTADÍSTICA	VARIABLES	CONCEPTUALIZACIÓN	INDICADORES	PREGUNTAS DIRECTRICES
No existe ninguna relación al contrastar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes del Instituto Nacional de Ayutxtepeque y, planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista.	<p>H1 A mayor conocimiento de la teoría del socio-constructivismo mayor la elaboración de una planificación didáctica con estrategias enfocadas en el aprendizaje significativo del alumnado.</p> <p>H1= rxy ≠ 0 (existe correlación)</p> <p>H0= rxy =0 (no existe correlación)</p>	V: Conocimiento de la teoría del socio-constructivismo.	<p>Para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social y no sólo un proceso de realización individual como hasta ese momento se había sostenido..</p> <p>En sus estudios, Vigotsky le asigna una importancia medular a la revelación de las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje, por la repercusión que este problema tiene en el diagnóstico de las capacidades intelectuales del sujeto y en la elaboración de una teoría de la enseñanza.</p> <p>Desde el punto de vista vigotskyano, el proceso de aprendizaje no coincide con el desarrollo, es decir, el desarrollo "va a la zaga del proceso de aprendizaje. Para Vygotzky (1987) el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, y al respecto argumenta: "El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo, culturalmente organizado y específicamente humano, de las funciones psicológicas".</p> <p>Para él lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros, puede ser en cierto sentido más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. De aquí que considere necesario el no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales, si se quieren descubrir las relaciones de ese proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con la ayuda de los demás. La diferencia entre dos niveles es lo que denomina "zona de desarrollo próximo" que define como "... la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz".</p> <p>Según Gil, Carrasco, Furio</p>	<p>Conocimiento o por parte del docente sobre el socio-constructivismo.</p> <p>Formación y capacitación recibida sobre el socio-constructivismo.</p> <p>Aparecimiento explícito de la estrategia a utilizar en la planificación didáctica.</p> <p>Tipos de estrategias utilizadas para el tratamiento de los conocimientos previos.</p> <p>Medios y recursos utilizados en</p>	<p>¿Teiene conocimiento sobre el socio-constructivismo?</p> <p>¿A través de que medio adquirio dicho conocimiento?</p> <p>¿Ha recibido alguna formación o capacitación sobre el socio-constructivismo?</p> <p>¿Realiza las planificaciones en base al socio-constructivismo?</p> <p>¿Qué tipo de estrategias utilizó para el tratamiento de los contenidos expuestos en el program de estudio de la asignatura?</p> <p>¿De cuales recurso y medios se auxilia para el desarrollo de los contenidos de la signatura?</p>

		<p>contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica?</p>	<p>puedan definir una ponderación a esos logros, el Ministerio de Educación (MINED) enuncia los criterios en función de los contenidos de cada grado.</p> <p>Así, para el caso de la Asignatura de Estudios Sociales y Cívica de Educación Media de primer y segundo año de bachillerato, se debe revisar en los nuevos programas con base en el constructivismo de cada contenido a tomarse en cuenta en la investigación.</p>	<p>previos.</p> <p>Resultados de la escala de valoración de actitudes del alumnado con base a los conocimientos previos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.</p>	<p>¿Cuáles técnicas e instrumentos utiliza para evaluar los conocimientos previos?</p> <p>Afirmaciones de la escala de valoración con base a los conocimientos previos de la Asignatura de Estudios Sociales y Cívica.</p>
--	--	---	---	---	--

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para generar un marco de los antecedentes de la educación en El Salvador, hablaremos inicialmente sobre las reformas que se fueron suscitando a lo largo de los años, y como fueron evolucionando con las nuevas tendencias educativas.

2.1.1 REFORMA DE 1940

En el año 1940, se dio inicio a los primeros cambios en la enseñanza salvadoreña, originándose un suceso muy importante, que consistió en la creación de la primer reforma educativa, la cual impulso algunas mejoras en educación, pero esta reforma solo influyo en la educación primaria, abarcando los planes y programas de estudio, fue entonces que se incluyeron las orientaciones pedagógicas, las cuales consistían en la introducción de métodos de enseñanza, como parte de los componentes curriculares.

Además, fue en esta reforma que se estableció que los contenidos de cada asignatura deberían tener ciertos vínculos es decir una correlación entre las mismas.

Es decir que, los docentes de esa época, se encontraron en una situación muy deprimente ya que tenían que adecuar sus conocimientos a los cambios propuestos en la reforma, para la cual ellos no tenían los conocimientos sistemáticos que esta requería, sin embargo a través de las capacitaciones que de forma acelerada que se dieron, se logró nivelar dichas carencias, aunque en cuestión de capacitación tiene que ampliarse, su implementación para poder mejorar la adaptación a los cambios, promoviéndose un proceso ordenado y sistemático, que favorezca a los diferentes actores de la educación.

En el transcurso de la Reforma fueron mejorándose los planes y programas de estudio, la correlación vino a sustituir la forma mecánica en la cual se estaba trabajando dentro del salón de clase, en esta reforma no se pretendía ampliar la cobertura educativa del sistema, sin embargo si se enfocó en realizar mejoras cualitativas en la Educación primaria, un ejemplo de ello es que se hizo énfasis en incluir la práctica de cívica, y moral, en la educación.

Posteriormente en 1950, se fundó la Escuela Normal Superior, la cual tenía como función formar maestros para los planes básicos y bachillerato. Así también un año después en los años 60', fue elaborado el primer modelo de currículo, podemos mencionar que para elaborarlo participaron maestros representantes de seis países Centroamericanos, dichos maestros estaban siendo asesorados bajo la dirección de asesores estadounidenses; a partir de esta construcción de modelo curricular se empezó a elaborar libros de texto correspondientes a cada asignatura, de los que su contenido era el mismo para todos los países Centroamericanos.

2.1.2 REFORMA EDUCATIVA DE 1968

Después de haber acontecido los orígenes de la primer reforma educativa, y la estructuración de un modelo curricular, el país se enfrentó a una nueva modificación, la cual acontece en 1968, el surgimiento de la segunda Reforma, en la que se encontraba como Ministro de Educación Walter Bénéke, en sus ideas trató de implementar cambios estructurales los cuales generaron confrontación en el gremio magisterial, sin embargo , cada una de sus ideas se llevaron a ejecución, dentro de los cambios de esa reforma se encuentran los siguientes: : “Se estableció el concepto de Educación Básica de nueve años subdivididos en tres ciclos; expansión de la Educación Básica; diversificación y cambio estructural en la educación media; además de la Reforma curricular; ésta última implicó la modificación de la estructura incluyendo un esquema que contenía; contenidos, objetivos, actividades y sugerencias metodológicas”. En esos años el sistema educativo se oriento de acuerdo al nuevo modelo curricular.

Mediante la Reforma Educativa puesta en marcha en El Salvador en 1995, se implementa el enfoque constructivista en el currículo nacional. Este nuevo enfoque tendrá fuertes componentes de tipo: humanistas constructivistas, los cuales se sustentaran mediante componentes filosóficos, epistemológicos y sociológicos. A estos componentes se le agregaran aspectos ligados a la calidad educativa, que gira en torno a tres ejes de acción como: cambios curriculares, programas de atención integral y evaluación educativa.

Según los fundamentos teóricos la reforma educativa está orientada a ejecutar dos aspectos: calidad y cobertura. Estos cambios obedecen en gran medida a los nuevos contextos internacionales y los condicionamientos del tipo de estudiante que exige el modelo económico predominante.

Estas nuevas reglas exigen una formación para la vida laboral, de ahí viene el fundamento de formar para la para la vida, y no tanto para enfrentarla de manera digna, sino para insertarse en un mundo laboral, con mano de obra calificada en la mayoría de casos para maquilar productos de grandes empresas transnacionales.

Para lograr tales propósitos el alumno debe ser competente en varias áreas del conocimiento, previamente establecidas tales como: actitudinales, procedimentales y conceptuales. De este proceso se encargara el profesor, facilitando el aprendizaje a través de metodologías que estén acorde a las innovaciones tecnológicas que exige el mundo moderno.

Bajo este enfoque el alumno tendrá que partir de su cotidianeidad, y por consiguiente de sus intereses, para enfrentar situaciones que exigen de su competencia. Lo anterior deberá girar en base al conocimiento previo, para que este tenga significatividad en su vida laboral.

2.1.3 REFORMA EDUCATIVA 1995

La Reforma educativa de 1995 fue un precedente de lo que ahora se constituye como el plan 2021, con esta reforma ya se abordaba el tema de cobertura y competitividad, para ese entonces se realizó la consulta de 1995, en la cual se reunieron diversos

sectores de la sociedad salvadoreña, para elaborar un diagnóstico que permitiera conocer la situación actual de la educación dentro de estos sectores se mencionan: la Universidad de Harvard, FEPADE UCA, FEPADE, COSUPES, ANDES, SIMES y CENITEC, apoyados por FUSADES, UCA, AID y los especialistas del programa SABE.

“En 1995 el comité dinamizador organizó un foro consultivo de educación; entre los aspectos a discutir: “Educación inicial, educación básica, educación media, administración de la educación, educación no formal e informal, educación superior educación rural, educativa especial, formación profesional, aspectos económicos y financieros, formación docente, educación y cultura, valoración de la educación”.

Con este foro se pretendía conocer los problemas en cada uno de los niveles de la educación salvadoreña, de tal forma que posteriormente se pudiesen abordar e implementar mejoras para minimizar dichas problemáticas. Algunos de los problemas que se tomaron en cuenta para someter a discusión fueron: la capacitación Docente, la organización institucional, la metodología de enseñanza, aprendizaje, la legislación escolar, la administración de la educación y el currículo.

En los lineamientos Generales del Plan Decenal de 1995-2005, se planteaba los desafíos del Decenio, en educación se enfatizaba, que “La Educación tendrá que contribuir al propósito de formar un nuevo ciudadano, más productivo en lo económico , más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político, más respetuoso de los derechos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza e integrado en lo cultural, y por todo esto, más orgulloso de ser salvadoreño. A través de la consulta realizada en el Plan Decenal, el Sistema Educativo buscaba elaborar un diagnóstico que permitiese conocer las diversas necesidades y problemas educativos que existían en ese momento, tal; a partir de ese diagnóstico de la educación se propuso mejorar algunos aspectos como: reducir la deserción escolar, el analfabetismo, la repitencia y el ingreso tardío al sistema escolar, hasta el momento esta reforma educativa de

1995, es la que se mantiene en vigencia, aún no se ha formulado una nueva, pero si surgieron nuevas propuestas en función de mejorar la calidad educativa.

2.1.4 PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2021

A partir de la Reforma de 1995, se conocieron los primeros indicios de la aplicación de diferentes programas de mejoramiento así también la ampliación de algunos de estos programas ya existentes; entre los que podemos mencionar: el programa EDUCO, ESCUELA SALUDABLE, SABE entre otros, que fueron creados para mejorar la cobertura, la calidad y nutrición del sistema educativo salvadoreño; por ejemplo el programa EDUCO se amplió para abarcar más áreas rurales y urbanas, beneficiando y fomentando la formación hasta sexto grado en su gran mayoría de beneficiados, con el programa, sin embargo la cobertura ha sido mínima ya que no se debe aspirar solo hasta cierto grado educativo, sino más bien ampliar hasta el último grado académico existente en la educación básica.

Posteriormente a esta reforma en el año 2004 se inicia la creación de un nuevo plan de educación, denominado Plan Nacional de Educación 2021.

De acuerdo de la Memoria de Labores presentada por el Ministerio de Educación 2004-2005, dicho plan busca elevar al más alto nivel la educación salvadoreña, para ser un país de competitividad en el ámbito internacional, dentro de sus componentes se encuentran las siguientes líneas estratégicas:

- ✓ Acceso a la Educación.
- ✓ Efectividad de la Educación Básica y Media.
- ✓ Competitividad.
- ✓ Buenas Prácticas de Gestión.

“El 29 de marzo se realiza el lanzamiento del Plan Nacional 2021 en el Complejo Recreativo Cultural San Jacinto inaugurado por el Presidente de la República Elías Antonio Saca al evento asistieron personalidades de Diversos ámbitos de la sociedad, instituciones públicas y privadas juramentando la comisión de seguimiento del Plan Nacional 2021”.

Dando a conocer su propuesta “Educar para el país que queremos” un país centrado en su gente, competitivo, productivo y democrático, con equidad de igualdad social que se desarrolla de manera sostenible. Algunos de los programas que conforman este plan educativo, se llevaron a ejecución después hacerse el lanzamiento oficial, una de las escuelas que fue beneficiada por el programa CONECTATE, es la Escuela: Alberto Masferrer; que es una de las escuelas piloto del Plan 2021, con la finalidad de llegar a cumplir una de las líneas estrategias a largo plazo, que es fortalecer la ciencia y la tecnología.

Sin embargo aunque son pocos los centros educativos beneficiados, es evidente que existen ciertas deficiencias que deben ser mejoradas por el MINED, aun faltan deficiencias por cubrir con este plan. “A pesar de que las escuelas públicas incluidas en el Plan Piloto aparentan funcionar a la perfección, más del 80% de estos centros no poseen el equipo, ni la infraestructura necesaria para llevar a cabo este plan en la fecha acordada; es decir, en el 2021. De acuerdo a estudios realizados por la Asociación Social Match en el 2004, el sistema de educación pública presenta una grave deficiencia de cobertura, en ese mismo año el presupuesto de educación solo alcanzó el 3% del PBI”

Basándonos en esta afirmación realizada en un artículo digital elaborado por Kriscia Valiente, podemos analizar que según los datos estadísticos presentados anteriormente; a los centros educativos, les falta mejorar la infraestructura, para adecuar este plan ya que de lo contrario, no se lograrán las metas propuestas en el plan, en cuanto a cobertura, si lo enfocamos no en el programa CONÉCTATE, sino en la cobertura a nivel de creación y funcionamiento de escuelas, todavía, no se ha cubierto a totalidad, en las zonas rurales, solo se logra desarrollar la formación básica hasta el sexto grado en su gran mayoría de centros educativos, es entonces en esta situación en que adaptar un programa como este implicaría mejorar la cobertura, y la infraestructura, de tal forma que todo lo planificado se realice de acuerdo a los objetivos y periodos de tiempo determinados.

Este Plan de educación se orienta hacia cuatro objetivos que a continuación se enuncian:

- ✓ Formación integral de las personas.
- ✓ Once grados de escolaridad para toda la población.
- ✓ Oportunidades flexibles de formación profesional y técnica después del noveno grado.
- ✓ Fortalecimiento de y la investigación la ciencia y la tecnología, para la productividad y el bienestar social y el desarrollo cultural”.

Estos son los objetivos en los cuales gira la educación de cara al año 2021, en teoría se redactan en un lenguaje muy favorable para el sistema educativo, aunque en la práctica se requiere un esfuerzo aún mayor para que puedan concretarse, ya que no el contexto de nuestra población salvadoreña se ve influenciado por la pobreza que es un factor muy dominante, que en muchos casos obstaculiza algunos logros en calidad y cobertura.

A pesar que en los objetivos se habla de la formación integral, con el Plan 2021; según lo afirma el actual Ministro de Educación Salvador Sánchez Cerén; dicho plan debe ser revisado “El fin no es la competitividad, sino que es la integridad de la persona, del estudiante. Queremos formar un ciudadano salvadoreño que pueda actuar libremente y que sea capaz de incorporarse al sistema con una visión crítica de la realidad.”

En la nueva administración se han identificado algunas deficiencias del Plan 2021, en cuanto a cobertura, se pretende ampliar la cobertura educativa, pero al contrario solo en educación básica se logra la cobertura en un 98%, mientras que a la educación media solo tiene acceso un 56%, y en educación superior es aun más agudo el problema dándose cobertura a un 35%, de la población estudiantil que egresa de Educación Básica, es por ello que se necesita hacer cambios y a la vez hacer una revisión de este Plan, manifestaba el Ministro en una entrevista a la cual dio su posición sobre el Plan 2021.

Se han encontrado diversas investigaciones referidas a la temática de la educación por competencias tanto en el sector público como privado con el objeto de mejorar la calidad educativa en los distintos ámbitos, tanto laboral como académico, pero sin embargo existen pocos estudios o investigaciones relacionados con el análisis de la aplicación del currículo por competencias y su incidencia en la consecución de los indicadores de logro.

Dentro de las investigaciones referidas a este tema, encontramos tesis relacionadas con aplicación del enfoque metodológico por competencias, hay tesis realizadas por egresados de la Universidad de El Salvador tomando como muestra a institutos y escuelas de nuestro país, del sistema educativo nacional.

Vemos que la competencia según lo plantea la doctora, va más allá de lo que son los conocimientos teóricos, pues trasciende la teoría lo cual implica que el educando demostrara dominios en sus habilidades y destrezas las cuales se evidenciaran en la práctica de los conocimientos que va asimilando a través del proceso formativo. Este mismo concepto amplía su contenido cuando se plantea que existen procesos para las competencias, las cuales surgen de dos orígenes, el primero se refiere a que son origen de la necesidad del trabajador/a, de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación de aun no competente; y finalmente el segundo expresa que también se origina en los procesos de modernización de los sistemas de formación que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje entorno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.

Otro de los conceptos, de competencia que se puede mencionar es el que plantea Zabala, Antoni en el documento Currículo al servicio del aprendizaje en el que se considera que una competencia es la capacidad de enfrentarse con granitas de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado.

En relación a este concepto se enmarcan las competencias que están inmersas en cada una de las asignaturas de la educación salvadoreña, de tal forma que se concreten las competencias con el saber haciendo, orientado en el currículo actual.

2.2 LA APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Hoy en día no basta con hablar del “reconstructivismo” en singular, es necesario decir a qué constructivismo nos estamos refiriendo. Es decir, hace falta el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo. En realidad, nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas, desde las cuales se indaga e interviene no sólo en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, la psicología del desarrollo y la clínica, o en diversas disciplinas sociales.

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para todos los focos de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social de Vigotsky y la escuela sociocultural o socio histórico). Mientras que para otros más, ambos aspectos son indisociales y perfectamente conciliables. También es posible identificar un constructivismo radical, el planteado por autores como Von Glasefeld o Maturana, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma. Entre estas diversas

corrientes ubicamos algunos de los debates actuales del constructivismo: ¿La mente está en la cabeza o en la sociedad?, ¿el desarrollo es un proceso de autoorganización cognitiva o más bien de aprendizaje cultural dentro de una comunidad de práctica?, ¿qué papel juega la interacción mediada por el lenguaje o interacción comunicativa en comparación con la actividad autoestructurada del individuo?, etc.

En este apartado nos centraremos en el terreno de los enfoques psicológicos y en sus derivaciones al campo de la educación, pero sobre todo en sus posibilidades de encontrar explicaciones e intervenir al respecto.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.

La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos y motivaciones sobre contenidos significativos.

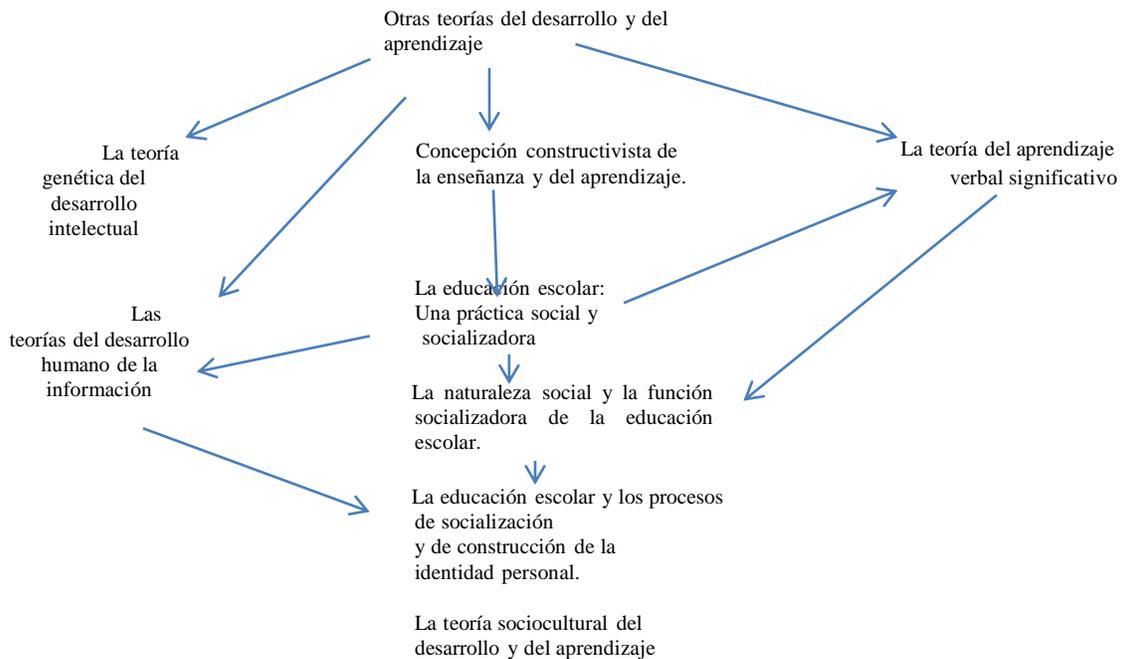
El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.

La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor

del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizador el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno. Pero ¿quiénes son autores constructivistas? Delval (1997) dice que “hoy todos son constructivistas”, tal vez en un intento de estar con la corriente educativa en boga. En realidad, no todos los expertos coinciden a la hora de decidir quiénes sí y quiénes no son constructivistas (véase Castorina et al., 1996; Hernández, 1998; Rodrigo y Arnay, 1997). En esta obra coincidimos con la opinión de César Coll (1990; 1996), quien afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, lo cual representa el punto de partida de este trabajo (véase figura 2.1.).



Una explicación profunda de las diversas corrientes psicológicas que convergen en

la postura constructivista (de sus coincidencias y contrapuntos, de los riesgos epistemológicos y educativos de su integración) escapa a las intenciones de esta obra, pero el lector interesado puede realizarlas por medio de la bibliografía que se le ofrece al final. En especial, recomendamos la lectura de Aguilar (1982), Castorina (1993-1994; 1994), Coll (1990; 1996), Hernández (1991; 1998), y Rivière (1987).

Además, recientemente han aparecido una serie de complicaciones con textos de los autores de habla hispana más reconocidos en este campo, donde se retoman los debates teóricos, epistemológicos y educativos relativos a la construcción del conocimiento en situaciones escolares (véase Baquero et al., 1998; Castorina et al., 1996; Coll et al., 1998; Rodrigo y Arnay, 1997).

Aunque aquí estamos tratando de ofrecer una visión más o menos unificada del constructivismo siguiendo la integración que hace César Coll, es importante puntualizar que entre los principales enfoques constructivistas, como antes lo dijimos, también existen divergencias.

En el campo de la educación, se suele equiparar al constructivismo con la psicología genética de Jean Piaget, a la que se identifica como la “teoría emblemática” constructivista. Sin embargo, hay que reconocer que el trabajo de la escuela ginebrina es principalmente una teoría epistemológica, no educativa, cuyo foco de atención es dar respuesta a la siguiente pregunta planteada por el propio Piaget: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Se ha dicho justamente que esta teoría constituye una síntesis original y no sólo una versión ecléctica de la polémica empirismo-innatismo, puesto que Piaget desarrolló un modelo explicativo y metodológico **sui génesis** para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico. No puede soslayarse el impacto del pensamiento piagetiano en la educación, en sus finalidades, en el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel antiautoritario

del profesor, **en las metodologías didácticas por descubrimiento** y participativa, en la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, etc.

Sin embargo, algunos autores han criticado al enfoque piagetiano por su aparente desinterés en el papel de la cultura y de los mecanismos de influencia social en el aprendizaje y el desarrollo humano. De ahí que haya cobrado tanto interés el resurgimiento de la psicología sociocultural. Según Wertsch (1991,p. 141), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas Vigotsky “es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”. La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el Énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

A pesar de que los diversos autores de tales enfoques se sitúan en encuadres teóricos distintos, **como vimos, comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.** Dicho principio explicativo básico es lo que Coll denomina “la idea-fuerza más potente y también la más ampliamente compartida”, entre las aproximaciones constructivistas, que si bien pueden diferir en otros aspectos importantes, tienen su punto de encuentro y complementariedad en dicha **idea-fuerza constructivista.** Traslada al campo de la educación, una idea-fuerza “conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción” (ob. cit., p. 161).

En el cuadro 2.2 hemos integrado tres de los principales enfoques (la psicología genética de Jean Piaget; las teorías cognitivas, en especial la de David Ausubel del aprendizaje significativo, y la corriente sociocultural de Lev Vigotsky) para que el lector los compare (tomando de Díaz Barriga, 1998).

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa a susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de **socialización** y de **individualización**, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es

desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988, p.133).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea se resume en la siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados

De acuerdo con (Coll, 1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1º. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2º. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3º. La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y

transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

Así, **aprender un contenido** quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proporciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo, que se explicará en el siguiente apartado.

Un enfoque instruccional reciente, vinculado a la psicología sociocultural –que cada día toma más presencia en el campo de la educación-, es la llamada *cognición situada* (véase Brown, Collins y Duguid, 1989). Dicha perspectiva destaca lo importante que es para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de acumulación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a los estudiantes por medio de **prácticas auténticas** (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskyana, en especial la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia al alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984). Cuando hablamos de prácticas auténticas, hay que decir que éstas pueden valorarse en función de qué tanta **relevancia cultural** tengan las actividades académicas que se solicitan al alumno, así como del nivel de

actividad de las mismas. Un ejemplo de como se aplican tales ideas, en el caso de la enseñanza de la estadística en textos universitarios, se esquematiza en la figura 2.2. (Derry, Levin y Schauble, 1995).

Por desgracia, en opinión de Resnick (1987), la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, y fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, en tanto que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. De esta forma, y retomando de nuevo a Brown, Collins y Duguid (1989), la escuela habitualmente intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), lo cual está en franca contradicción con la vida real. Invitamos al lector a identificar cuáles de los formatos instruccionales planteados en el ejemplo de la enseñanza de la estadística corresponden a prácticas auténticas y cuáles a las sucedáneas. En otro orden de ideas, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etc., que se asocian con los postulados constructivistas que hemos revisado, son asimismo factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad.

Desde esta concepción, la calidad de un proyecto curricular y de un centro escolar se relaciona con su capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los estudiantes. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo (Coll y cols., 1993; Wilson, 1992).

2.2.1 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN SITUACIONES ESCOLARES

David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta, dejó sentir su influencia por medio de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores (Ausubel,

1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988), han guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, sino que en gran medida han marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista. Seguramente son pocos los docentes que no han encontrado en sus programas de estudio, experiencias de capacitación o lecturas didácticas la noción de aprendizaje significativo.

Tipos y situaciones del aprendizaje escolar

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo:

- ✓ El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- ✓ El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- ✓ El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- ✓ El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- ✓ El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- ✓ El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- ✓ El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

- ✓ El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- ✓ El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas consentido.
- ✓ El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

1. La que se refiere al **modo en que se adquiere el conocimiento**.

2. La relativa a la **forma en que el conocimiento es subsecuentemente**

Incorporado en la estructura de conocimiento o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por **recepción** y por **descubrimiento**; y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por **repetición** y **significativo**. La interacción de estas dos dimensiones se traducen en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

Situaciones del aprendizaje escolar:

- Recepción repetitiva.
- Recepción significativa.
- Descubrimiento repetitivo.
- Descubrimiento significativo.

No obstante, estas situaciones no deben pensarse como compartimientos estancos, sino como un conjunto de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza (primera dimensión: cómo

se provee al alumno de los contenidos escolares) y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz (segunda dimensión: cómo elabora o reconstruye la información).

Es evidente que en las instituciones escolares casi siempre la enseñanza en el salón de clases está organizada principalmente con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al alumno. Esto no significa necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos.

Ausubel consideraba que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Decía que en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, gracias a un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta.

En contraste, al llegar a la enseñanza media y superior, los estudiantes arriban a un pensamiento más abstracto o formal, que les permite manejar adecuadamente las proposiciones verbales y aprovechar el gran cúmulo de conocimientos científicos ya existentes. De hecho, Ausubel creía que no era ni posible ni deseable que se le exigiese a un alumno inventar o descubrir todo lo que tiene que aprender del currículo escolar. Aquí es donde encontramos una controversia entre la visión educativa derivada de la psicología genética, que destaca el papel del descubrimiento autónomo, y las de los teóricos de la psicología cognitiva, que postulan la importancia de un procesamiento significativo de la información que se adquiere por recepción. Nuestra postura es que todas las situaciones descritas por Ausubel pueden tener cabida en el currículo escolar, y que habría que pensar en

qué momento son pertinentes en función de las metas y opciones educativas. Por supuesto que sería propio evitar que casi todo lo que aprenda un alumno sea mediante recepción memorística y tratar de incrementar las experiencias significativas, ya sea por la vía del descubrimiento o de la recepción.

En todo caso, es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos.

Pero ¿qué procesos y estructuras entran en juego para lograr un aprendizaje significativo? Según Ausubel, se dan cambios importantes en nuestra estructura de conocimientos como resultado de la asimilación de la nueva información; pero ello sólo es posible si existen ciertas condiciones favorables.

La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan **jerárquicamente**. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones **subordinados**) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones **supraordinadas**).

Así, en algunas ocasiones aprendemos contenidos que tienen que ser integrados en esquemas más generales y abstractos; en otras, se aprenden precisamente conceptos integrados que aglutinan o subsumen cuestiones que ya conocemos. También se da el caso del aprendizaje de contenidos del mismo nivel de inclusión, abstracción y generalidad (lo que se llama conceptos **coordinados**). Es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual que existen en la disciplina que enseña. Precisamente uno de los mayores problemas de los estudiantes es que tienen que aprender “cabos

sueltos “o fragmentos de información inconectos, lo que los lleva a aprender repetidamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio.

Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza.

El aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Así, por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

1. Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender.
2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
3. Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el aprendizaje realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

2.2.2 CONDICIONES QUE PERMITEN EL LOGRO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no **arbitrario** y **sustancial** con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de a **disposición** (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la **naturaleza** de los

materiales o contenidos de aprendizaje.

Cuando se habla de que haya relacionabilidad **no arbitraria**, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de la **relacionabilidad sustancial** (no al pie de la letra), significa que si el material no arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado.

Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

El significado es **potencial** o **lógico** cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo convertirse en **significado real** o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un sujeto particular.

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas pertinentes como antecedentes necesarios para aprender, ya que sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado”, poco será lo que el aprendiz logre.

Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido resaltan dos aspectos:

a) La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivaciones

y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase (aspecto que tratamos en los diversos capítulos de esta obra).

b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Por otro lado, es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares: estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante.

Resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación como en la impartición de los contenidos curriculares, sin descuidar los episodios de evaluación y asesoramiento de los alumnos.

Asimismo, el docente no debe olvidar que aunque enfrenta situaciones determinadas por el contexto escolar o por la historia previa de sus estudiantes, su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover en sus alumnos. Si bien por una parte está el alumno con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula, el docente llega a influir favorablemente en todas ellas.

Por otra parte, están los contenidos y materiales de enseñanza, y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. Aquí nuevamente el profesor puede potenciar dichos materiales

El pensamiento constructivista, más que configurar un sistema filosófico o una teoría del conocimiento, es un conjunto de posturas de tipo epistemológico y pedagógico,

frente a la realidad natural, humana y social; por esta razón, el término es altamente polémico y complejo, hasta llegar a identificarse como una teoría educativa que, desde nuestra óptica, supera los alcances reales de este marco de pensamiento; es decir, traspasa sus propios límites, para apropiarse de un objeto que no le pertenece y que no puede explicar: el perfeccionamiento integral de la persona, objeto propio de la filosofía de la educación. De esta manera, el constructivismo se ha establecido como un concepto, una filosofía y una metodología para la transformación y el aprendizaje, en el que existe una corriente de pensamiento que atrae a educadores de la comunidad educativa, para realizar una crítica en torno a su investigación y a sus métodos de enseñanza.

En consecuencia, tanto a nivel epistemológico como pedagógico se identifican algunas de las principales objeciones, como marcada tendencia a afirmar que no hay realidades que el conocimiento no haya constituido por su propia actividad, y que el sujeto interpreta el estímulo, catalogándose esto como una construcción subjetiva del conocimiento, lo cual dejaría de serlo, pues la primera condición del conocer no está en el sujeto, sino en el acto del ser del objeto y en el énfasis que se da al hacer que tenga sentido, más que el encontrar la verdad.

2.2.3 El paradigma constructivista

Los estudios realizados sobre el constructivismo muestran una gran variedad de concepciones y aplicaciones del término, en los que se resalta la confusa determinación del objeto de estudio de la teoría constructivista; por lo tanto, primero se enfoca la epistemología como una teoría del conocimiento que busca validarlo; segundo, como una teoría de la ciencia, puesto que permite de manera metódica la aprehensión del conocimiento, y tercero, como una filosofía de la ciencia, ya que proporciona de manera rigurosa la reflexión y análisis del mismo. Por lo anterior, se

hace necesario conocer los fundamentos para el análisis, configuración, adquisición y validación del conocimiento, es decir, un enfoque epistemológico⁵.

Cuando se hace alusión al concepto de epistemología, de ella no se tiene una única acepción; desde una concepción contemporánea, se propone como el estudio de la naturaleza del conocimiento científico, de las circunstancias de su producción⁶, y en relación con "episteme", significa literalmente teoría de la ciencia⁷, tratando los problemas planteados por la misma. En otras palabras, es en esencia el estudio crítico de los principios, de las hipótesis y de los resultados de las diversas ciencias, destinada a determinar su origen, su valor y su contenido objetivo⁸.

2.2.4 Enfoques constructivistas

A continuación se describen de manera sintética las tres posturas constructivistas más relevantes, como condición necesaria para explorar la posibilidad de una epistemología constructivista.

2.2.5 Constructivismo radical

Se considera que el constructivismo radical es una de las tendencias de mayor sustento teórico e influencia en los medios académico-educativos⁹, porque se fundamenta en un posicionamiento ontológico y epistemológico del conocimiento en el plano filosófico, y se enmarca dentro de una perspectiva filosófica idealista, la cual afirma que el mundo se crea por el pensamiento humano y depende de él; por esta razón, se abordará desde la concepción de su creador y principal exponente, Glasersfeld, quien plantea que el constructivismo es una teoría de conocimiento

⁵ Cfr. Blanché, Robert. *La epistemología*, Barcelona, España, Ed. Oikostan, S.A., 1973, p. 13-14.

⁶ Cfr. Moreno, Luis E. "La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad?". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 1998, p. 422.

⁷ Cfr. Sellés, Juan. *Curso breve de teoría de conocimiento*, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia, 1997.

⁸ Cfr. Ezcurdia, Agustín; Chávez, Pedro. *Diccionario filosófico*, México, Ed. Limusa, Noriega Editores, 1994, p. 77.

⁹ Cfr. Martínez Delgado, Alberto. "Constructivismo radical, marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 1999, p. 493.

activo, que trata al conocimiento como una encarnación de la verdad, la cual refleja al mundo en sí mismo, independientemente del sujeto cognoscente.

El constructivismo radical plantea dos principios básicos: el primero es que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente; el segundo enuncia que la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva¹⁰. De igual forma, este autor sustenta que el conocimiento no representa en absoluto el mundo, ya que comprende esquemas de acción, conceptos y pensamientos, y distingue los que son considerados ventajosos de los que no lo son, porque lo que ordinariamente llamamos hechos no son elementos en un mundo independiente del observador, sino elementos de la experiencia de un observador¹¹.

Así mismo, Heinz Von Foerster, a quien se le reconoce como uno de los principales inspiradores del constructivismo radical, afirma que una creencia de nuestra tradición occidental es declarar que la noción de objetividad consiste en pretender que las propiedades de un observador no entren en la descripción de sus observaciones, quien coincide con Ernst Von Glasersfeld¹², al afirmar que la objetividad es la ilusión, puesto que las observaciones no pueden hacerse sin un observador, ya que sacar al sujeto es declarar imposible la misma observación y el conocimiento. Foerster se inserta en el constructivismo radical, con la atención puesta en la interdependencia entre observador y mundo observado, en el que la realidad aparece como el producto de nuestras percepciones y del lenguaje, como el resultado de la comunicación entre las personas.

¹⁰ Cfr. Glasersfeld, Ernst Von. "Aspectos del constructivismo radical". En: Packman, Marcelo (compilador). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. 1, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1996, p. 25.

¹¹ Cfr. Marín Martínez, Nicolás; Solano Martínez, Isabel, y Jiménez Gómez, Enrique. "Tirando del hilo de la madeja constructivista". En: Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3): 495,1999.

¹² Cfr. Glasersfeld, Ernst Von. *Op. cit.*, p. 25.

De manera que ya no es posible seguir sosteniendo una teoría del conocimiento según la cual el papel del mismo sea reflejar lo que de cualquier modo se encuentra allí, fuera de nosotros. Por lo tanto, el mundo ahora no es otra cosa que la construcción de un observador, mediante procesos cognitivos o constructos mentales, y es el propósito del constructivismo radical dejar de lado pretendidas verdades idénticas para todos, inmutables, eternas, y tratar con el mundo de la experiencia como la única realidad a la que tenemos acceso. Así, una especie de realidad verdaderamente real para todos no será jamás asequible, entendiendo que el constructivismo moderno analiza aquellos procesos de percepción, de comportamiento y de comunicación, a través de los cuales los hombres se forjan propiamente y encuentran realidades individuales, sociales, científicas e ideológicas. Entonces, se trata de una epistemología del observador, centrada en la pregunta ¿cómo conocemos? y no ¿qué conocemos? Luego, si se reflexiona sobre el tema, está claro que algo es real tan solo en la medida en que se ajusta a una definición de la realidad, comprendiéndose lo real como aquello que un número suficientemente amplio de personas ha acordado definir como real, siendo la realidad una convención interpersonal.

Por tal razón, el constructivismo radical se presenta como una teoría del conocimiento contrapuesta al realismo, adhiriéndose la alternativa constructivista con el idealismo filosófico tradicional. Al igual Noddings, citado por Marín, sintetiza que el conocimiento y la realidad misma son construcciones de la mente; los principios del constructivismo radical son consecuentes con la idea de que el conocimiento es activamente construido por el sujeto, pero precisa que no se pueden transmitir significados o ideas al alumno, ya que es el sujeto el que en última instancia los construye; en otras palabras, los significados del emisor son diferentes a los que son evocados en el receptor; de otro lado, afirma que la cognición tiene una función adaptativa, es decir, construir explicaciones viables de nuestra experiencia y no

descubrir la realidad ontológica o la verdad de la realidad¹³. Entonces, el constructivismo queda ubicado en el llamado relativismo personal¹⁴, ya que el modo de construir el conocimiento es individual; por eso, se entiende que este tipo de constructivismo supone una epistemología particular, que postula que no podemos referirnos a la realidad en sí misma, sino a la construcción que a partir de nuestra interacción con el mundo hemos hecho de ella.

2.2.6 Constructivismo piagetiano

El constructivismo piagetiano tiene como referente los postulados de la epistemología genética, donde se origina el entramado teórico piagetiano, los cuales son la teoría de las etapas, la teoría de la equilibración, la utilización de los esquemas de razonamiento formal y el posicionamiento epistemológico. Entonces, para Piaget el sujeto se acerca al objeto de conocimiento dotado de ciertas estructuras cognitivas previamente construidas, es decir, no innatas, mediante las cuales lo asimila. Esta asimilación activa una transformación y acomodación de su aparato cognitivo, de modo que, en el siguiente acercamiento, su lectura del objeto será otra, pues como resultado de la primera las estructuras cognitivas del sujeto se han modificado; en otros términos, las estructuras piagetianas se generan y evolucionan con el tiempo¹⁵.

Vale la pena aclarar que una de las principales tesis del constructivismo afirma que en el estímulo y la respuesta dada por el sujeto de aprendizaje se producen procesos intermedios, mediante los cuales los sujetos interpretan el estímulo, poniendo en él aspectos que no se encuentran en el dato original, lo cual implica que el conocimiento es una construcción subjetiva. Por esa razón, en sus estudios Piaget examinó cómo se forman los conocimientos y cómo cambian, cuáles son las etapas que tienen lugar en el proceso de adquisición del conocimiento y, además, las formas como se organizan los mismos, lo cual le permitió concluir que las formas que sirven

¹³ Cfr. Marín Martínez, Nicolás; Solano Martínez, Isabel, y Jiménez Gómez Enrique. *Op. cit.*, p. 483.

¹⁴ Parra, Ciro. Doctor en Educación, Docente Universidad de La Sabana, reunión de asesoría, mayo de 2002.

¹⁵ Cfr. Moreno, Luis E., y Waldegg, Guillermina. "La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad?". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3): 422, 1998.

para organizar el conocimiento no son innatas, sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida¹⁶.

Finalmente, la dimensión constructivista de la epistemología piagetiana se refiere a que el sujeto va construyendo sus sucesivas versiones del mundo al mismo tiempo que construye sus propias estructuras cognitivas, y su conocimiento no es copia de una realidad externa a él, sino resultado de la estructuración de sus propias experiencias¹⁷. Tanto a nivel epistemológico, como psicológico, Piaget defiende una concepción de la adquisición del conocimiento que se caracteriza por una relación dinámica y no estática entre sujeto y objeto de conocimiento. Así pues, el sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno, porque para construir conocimiento no basta con ser activo frente al mismo, ya que el proceso de construcción es de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento se genera a partir de otros previos, y lo nuevo se constituye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende; por lo tanto, el sujeto es quien construye su propio conocimiento, ya que sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce¹⁸.

2.2.7 Constructivismo social

Este tipo de constructivismo surge con los psicólogos Driver y Easley, quienes en 1978 plantearon que los logros en las ciencias dependen más de las capacidades específicas y la experiencia previa, que de niveles de funcionamiento cognitivo, dándole valor científico a las ideas de los sujetos. En esta modalidad de constructivismo, las ideas de los niños sobre los fenómenos naturales, ya estudiadas por Piaget, son ahora sustancialmente replanteadas en términos de modelos interpretativos, esquemas alternativos, concepciones erróneas o como ideas que

16 Cfr. Delval, Juan. *Psicología de la escuela*, Barcelona, España, Ed. Paidós, 1986.

17 Cfr. Moreno, Luis E., y Waldegg, Guillermina. Op. cit., p. 423.

18 Cfr. Gómez Granell, Carmen; Coll, César. "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 221, Constructivismo, enero de 1994, p. 8-10.

reflejan analogías con puntos de vista sostenidos históricamente¹⁹. Así mismo, Geelan ubica el constructivismo social en un objetivismo social²⁰, porque centra su atención en las interacciones sociales de clase, sin abordar los problemas de conocimiento científico o del contenido de las ciencias, que deben ser enseñados de modo que sean los estudiantes llevados a la ciencia, más que esta hacia ellos. Luego el constructivismo social se configura principalmente a partir de los problemas que presentan los sujetos para comprender las ciencias y buscar posteriormente apoyos en la epistemología científica.

Por lo tanto, el énfasis de este constructivismo se concreta en el esfuerzo de dar soluciones coherentes a los problemas de enseñanza y aprendizaje, puesto que en él se desarrolla la idea de una perspectiva social de la cognición²¹, así como el análisis del conocimiento en estrecha interacción con los contextos que se usan, por lo que no es posible separar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales presentes en el contexto en el que se actúa²². Al hacer referencia al constructivismo social, los autores citados se muestran preocupados por descartar la presentación de modelos y su consecuente imitación como fuente del desarrollo, pues plantean como fundamento del desarrollo cognoscitivo la actividad social, reflejada en acciones y juicios sociales que al diferir entre sí hacen necesario un proceso de equilibración²³.

2.2.8 Una epistemología constructivista

Después de revisar las anteriores posturas constructivistas, es necesario examinar los elementos comunes que caracterizan el constructivismo. Primero, la epistemología constructivista sostiene que nuestros conocimientos no se basan en correspondencias con algo externo, sino que son resultado de construcciones de un observador que se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno;

¹⁹ Cfr. Marín Martínez, Nicolás; Solano Martínez, Isabel, y Jiménez Gómez, Enrique. *Op. cit.*, p. 479.

²⁰ Cfr. <http://sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/node14.html>. Noviembre de 2004.

²¹ Cfr. *Ibidem*.

²² Cfr. Gómez Granel, Carmen; Coll, César. *Op. cit.*, p. 9.

²³ Cfr. Barraza, Arturo. *Constructivismo Social: Un paradigma en formación*. Universidad Pedagógica de Durango, México, 2001. http://www.psycologia.com/articulos/ar-artbarra_01_3.htm. Noviembre de 2002.

entonces, nuestra comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino de los principios que utilizamos para producirla.

Segundo, el paradigma²⁴ constructivista, entendido como un modo particular de ver el mundo, de interpretar la realidad, a partir de una determinada concepción filosófica, como un conjunto de creencias, de supuestos para guiar nuestras actividades y que no pueden ser probados o refutados, pero que de todas maneras representan las posiciones que estamos dispuestos a adoptar y defender, supone que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende, concibiendo el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quiere conocer²⁵. De igual manera, en el ámbito filosófico y epistemológico, el constructivismo se erigió como respuesta a las posturas empiristas y realistas, que sostienen que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, dejando al sujeto un papel bastante pasivo frente a su propio proceso de conocimiento²⁶.

Por esta razón, Guba y Lincoln hablan de un paradigma constructivista que se caracteriza por una ontología relativista, según la cual la realidad es múltiple, socialmente constituida, no gobernada por leyes naturales ni causales, donde la verdad consistiría no en un isomorfismo con la realidad, sino en la construcción mental de la realidad mejor informada, más sofisticada y sobre la cual existe un mayor consenso. Total que se entiende como otra característica la de una epistemología subjetivista y monista, en la que el observador no puede tomar distancia con respecto al fenómeno observado, pues se supera el dualismo sujeto-objeto, que margina toda consideración axiológica y una metodología hermenéutica caracterizada por una atención prevalente al contexto.

²⁴ Guba, Evon; Lincoln, Ivonne. *El paradigma constructivista*, España, 1992.

²⁵ Cfr. Maldonado, Gonzalo. *El paradigma constructivista*, 2000. http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_constructivista.htm. Octubre de 2002.

²⁶ Cfr. Montes, Iván. *Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula*, 1998. www.concytec.gob.pe/eduforo/agenda/agenda%2011/constructivismo_peda%F3gico_y_eva.htm. Enero de 2003.

En tercer lugar, el constructivismo es una explicación acerca de cómo se llega a conocer, concibiendo al sujeto como un participante activo, que con el apoyo de agentes mediadores establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información, para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se le presentan²⁷. Esto incide en que Guba y Lincoln caractericen el paradigma constructivista a partir del modo particular como se responden las tres preguntas filosóficas siguientes: primera, qué es lo que puede ser conocido, siendo esta la pregunta ontológica, la que interroga sobre la existencia o el ser como tal, sobre la realidad. Aquí la respuesta del constructivismo es que existen realidades múltiples y socialmente construidas, no gobernadas por leyes naturales, causales o de cualquiera otra índole; es decir, se trata de una ontología relativista en la que las construcciones sobre la realidad son ideadas por los individuos a medida que intentan darle sentido a sus experiencias, las cuales son siempre de naturaleza interactiva, lo que incide en aprender a partir de los conocimientos previos; en consecuencia, la verdad es definida en función de la persona mejor informada cuantitativa y cualitativamente, que pueda comprender y utilizar dicha información para lograr consenso; no obstante, pueden darse al tiempo varias construcciones y comprensiones sobre la realidad y sus manifestaciones.

Por consiguiente, las características esenciales a toda posición constructivista están inicialmente en rescatar al sujeto cognitivo. Lo que pretende rescatar y defender el constructivismo es que, en realidad, el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento. De ahí que toda posición constructivista tiene un marcado interés por asuntos epistemológicos, resolviendo preguntas como "quién conoce", "cómo conoce", "qué conoce" y "qué es conocer", siendo el objeto de estudio la construcción, el desarrollo y el cambio de estructuras de conocimiento²⁸; al respecto, Muñoz y Velarde afirman que la palabra construir remite a una serie de

²⁷ Cfr. Ríos, Pablo. "El constructivismo en educación". En: *Revista Laurus*, 5 (8): 16-23, 1999.

²⁸ Cfr. Rosas, Ricardo, y Sebastián, Christian. Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina, Ed. Aique, p. 8-9, 2001.

operaciones tendientes a componer estructuras o materiales compuestos y previamente dotados de formas.

Por ende, la adquisición de nuevos conceptos previos supone también un proceso de la elaboración o de la construcción a partir del bagaje conceptual que ya posee el sujeto; entonces, los resultados del proceso son construcciones, constructos, operaciones o conceptos. Por tal razón, no existen para el constructivismo conceptos verdaderos o falsos, solo en estadios previos o más avanzados de elaboración, ya que la construcción del conocimiento es una reestructuración permanente del conocimiento ya construido²⁹.

Además de lo anterior, para el constructivismo el conocimiento no es ni una copia de la realidad, ni algo que se recibe del exterior; el conocimiento se construye a partir de la acción, y es la que le permite al sujeto establecer las relaciones con el mundo y con los otros, no siempre tratándose de una acción física, puesto que pueden ser acciones representadas mentalmente mediante la palabra, el signo o la imagen, o una reconstrucción mental como la expresada en una fórmula matemática. Por consiguiente, el constructivismo plantea la reinserción del sujeto en el proceso de producción del conocimiento, el cual se comprende como proceso de construcción; en otras palabras, el conocimiento se construye, no se devela ante el investigador por ningún tipo de acción metodológica. De modo que unido a su significación epistemológica, el constructivismo asume una posición teórica, con una representación sobre la naturaleza del conocimiento, apoyada en unidades y procesos concretos, que se utilizan con fines explicativos.

Entonces, se puede afirmar que el constructivismo es una teoría del conocimiento, la cual alude a la relación entre el sujeto conocedor y el objeto conocible, a la naturaleza del producto de esta interacción, conocimiento, y a la naturaleza de la realidad, lo conocible. Por esto, para el constructivismo existe un mundo ontológico,

²⁹ Cfr. Cuéllar, Alfonso; Villarreal, José. *ABC del Constructivismo*. Compilación, Bogotá, Colombia, Ediciones SEM. 2000, p. 9.

en el que no se proclama conocer el objeto en sí mismo sin un observador o una experiencia³⁰. En otros términos, una teoría constructivista es aquella que defiende que la génesis del conocimiento es el resultado de un proceso de reconstrucción de los hechos del mundo, que llevan a cabo las personas a lo largo de su vida, en interacción con los objetos y con los demás, considerando que el conocimiento no es la descripción de la realidad sino una modelización, es decir, reconstrucción de la misma³¹.

Además, cabe destacar que otro principio de la epistemología constructivista plantea que se va de lo complejo a lo simple. En esta perspectiva, el sujeto despliega siempre toda la compleja gama de conocimientos que posee para interactuar en las situaciones globales de la vida, lo complejo, aprendiendo en el curso de la experiencia los conocimientos más específicos, simples y abstractos, en el que el sujeto está en interacción con el mundo. Es decir, en el curso de las interacciones con esas totalidades del mundo, el sujeto tiene interacciones y experiencias específicas, que producen modificaciones también específicas, pero integrativas, en sus esquemas de conocimiento; por consiguiente, se considera que el conocimiento es el resultado de un proceso constructivo que realiza el propio sujeto, en el que puede aprender del medio y de la experiencia escolar, dependiendo de su nivel de desarrollo cognitivo. Por ende, la construcción del conocimiento se realiza en un proceso de interacción entre el sujeto, el medio y su experiencia en él y con los objetos, y es el resultado de un proceso de equilibración entre las ideas, el sujeto y el medio.

De acuerdo con lo anterior, se pueden indicar las principales hipótesis del trabajo del constructivismo. En primer lugar, el conocimiento no se recibe de manera pasiva, él es construido activamente por el sujeto que conoce; en segundo, la función de la construcción cognitiva es adaptativa, en el sentido de ser viable o ajustada, más que igualación entre construcción y realidad, y en tercer lugar, el proceso del

³⁰ Cfr. Torres Carreño, Myriam. "Constructivismo y educación. Hacia una reconstrucción de los fundamentos de la educación". En: *Serie Fundamentos de la educación*, Documento No. 1, Santafé de Bogotá, 1992. p. 9.

³¹ Cfr. Azcárate, Carmen, et al. Revista *Enseñanza de las Ciencias*. Tema: "Constructivismo y Educación Científica", 17 (3): 477, 1999.

conocimiento permite al conocedor organizar su mundo vivencial y experimental, más que descubrir una realidad ontológica³².

2.2.9 Dificultades epistemológicas del constructivismo

Hasta principios del siglo XX, las concepciones realistas o empiristas y, consecuentemente, las teorías de aprendizaje asociacionistas, eran dominantes en la epistemología y la psicología. Sin embargo, durante el pasado siglo ha ido creciendo una fuerte corriente de oposición frente a estos paradigmas³³. Según Mariño, esta corriente de oposición es la que ha puesto de moda el constructivismo como uno de sus principales representantes; sin embargo, los vacíos en la elaboración del propio discurso constructivista, todavía plagado de dudas e incertidumbres, exige que se le asuma de manera flexible y crítica³⁴.

En los constructivistas se percibe un cierto matiz exaltado, que se puede percibir en el empeño metacientífico que ponen en la defensa de sus postulados, en el ímpetu con el que consideran superado cualquier otro planteamiento y en el frecuente secreto de un lenguaje psicologizante que es solo accesible a sus partidarios. De ahí que una de las tesis fundamentales del constructivismo afirme que, entre el estímulo y las respuestas dadas por el sujeto de aprendizaje, se dan ciertos procesos intermedios, mediante los cuales los aprendices interpretan el estímulo, poniendo en él aspectos que no se encuentran en el dato original, lo cual equivale a admitir que el conocimiento implica una cierta construcción subjetiva. Por consiguiente, el conocimiento no es el producto de la acumulación de observaciones sin una actividad estructurante por parte del sujeto; por eso no existen en el hombre estructuras cognitivas innatas, porque el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y las estructuras de pensamiento van configurando los objetos mediante sucesivas acciones. Entonces, el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e

³² Cfr. Torres Carreño, Myriam. Constructivismo y educación. Hacia una reconstrucción de los fundamentos de la educación. En: *Serie fundamentos de la educación*. Documento No. 1, Santafé de Bogotá, p. 9, 1992.

³³ Cfr. Gómez Granell, Carmen, y Coll, César. "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 221. Constructivismo. Barcelona, España, Ed. Fontalba, p. 8-10, enero de 1994.

³⁴ Cfr. Mariño, Germán. Compilador. *Constructivismo y didáctica*, Santafé de Bogotá, Ed. Dimensión Educativa. D.C. 1998.

interactivo, a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada constantemente por la mente, que va construyendo de modo progresivo modelos explicativos cada vez más complejos y potentes; por lo tanto, se conoce la realidad a través de los modelos que se construyen para explicarla, siempre susceptible de ser mejorada o cambiada³⁵.

Por consiguiente, el constructivismo reduce el realismo y el materialismo a sus versiones mecanicistas y contemplativas, y se ve cuestionado por la coincidencia entre los postulados de este y los del empirismo de Hume³⁶. Al respecto, Montes plantea que la ligazón entre los diferentes autores estaría dada en torno a algunos principios epistemológicos, pero que de ninguna manera podríamos considerar que estamos frente a una teoría en sentido estricto³⁷. Por ende, algunos de los constructivistas teóricos son abiertamente idealistas, como Von Glasersfeld, para quien no hay más realidades que aquellas que el conocimiento constituye por su propia actividad, hasta aceptar el constructivismo radical sin matices; en otras palabras, la noción empirista-idealista de impresión, según la versión de Locke; es decir, solo intuimos nuestras propias intuiciones, o en términos de Berkeley, nuestras ideas o sensaciones no nos informan que las cosas existan sin la mente o que existan aparte de nuestro acto de percibirlas³⁸.

Algo semejante ocurre con Bustos, quien sustenta que el mayor peligro que tiene el constructivismo es que se tomen a la ligera sus postulados, y que se llame como tal a cualquier cosa que suene a elaboración propia, en donde solo quede como resultado un híbrido, no defendible ni por unos ni por otros³⁹. Entonces, el peligro epistemológico reside en la trivialización de las propuestas constructivistas; no obstante, también se corre el peligro de que se quede en la sola teoría, sin hacer

³⁵ Cfr. Barrio Maestre, José María. *El enfoque "constructivista" en las teorías sobre el aprendizaje*, documento inédito., 2000, p. 2.

³⁶ Cfr. Martínez Delgado, Alberto. *Op. cit.*, p. 493.

³⁷ Cfr. Montes, Iván. *Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula*.

1998. www.concytec.gob.pe/eduforo/agenda/agenda%2011/constructivismo_peda%F3gico_y_eva.htm. Octubre de 2002.

³⁸ Cfr. Barrio Maestre, José María. *Op. cit.*, pp. 14-15.

³⁹ Cfr. Bustos, Félix. "Peligros del constructivismo". En: Revista *Educación y Cultura*, julio, No. 34, 1994, p. 1.

propuestas prácticas. Por eso Bustos afirma que todo aquel que habla del constructivismo, cree hablar del constructivismo y no de una tendencia de este. De ahí resulta que el constructivismo no es una propuesta monolítica, sino más bien una con diferentes matices, que en ocasiones llegan a estar en desacuerdo, en la que hay que explicitar desde cuál tendencia se está hablando⁴⁰.

En este mismo sentido, Matthews plantea que la preferencia por hacer que tenga sentido, más que por encontrar la verdad sobre ellos, es una característica de la pedagogía y la elaboración del currículo constructivistas. Por lo tanto, el constructivismo radical y el social son versiones camufladas del empirismo, ya que la epistemología constructivista formula el problema del conocimiento en términos de que un sujeto observa un objeto, y se pregunta hasta qué punto lo que ve refleja la naturaleza o la esencia del objeto, debido a que aprecia que su debilidad radica en no distinguir los objetos teóricos de la ciencia de los reales⁴¹, razón esta por la que Glasersfeld plantea que si la teoría del conocer que construye el constructivismo se adoptase como una hipótesis de trabajo, produciría algunos cambios bastante profundos en la práctica general de la educación.

Total, que si bien el constructivismo recoge las conclusiones de numerosas investigaciones, que muestran la importancia de los propios esquemas de conocimiento, a su vez evidencia que no todo el conocimiento que maneja un individuo procede de una reelaboración de dichos esquemas. De ahí que las principales objeciones que tiene el constructivismo son, en primer lugar, el subjetivismo, puesto que si lo que cada uno conoce es una construcción individual y no la realidad en sí, objetiva, qué garantiza entonces que se lleguen a elaborar conceptos objetivos, válidos no solo para el que construye, sino también para los otros. Por eso, si el constructivismo pone más énfasis en el proceso de generar conocimiento que en sus contenidos, más en la forma que en el fondo, resulta fatal

⁴⁰ Cfr. Bustos, Félix. *Op. cit.*, p. 6.

⁴¹ Cfr. Matthews, M. R. "Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 1994, p. 80.

para la escuela, ya que su visión del problema pedagógico no consiste tanto en discutir si existe o no un mundo de verdades, objetivo, ajeno al sujeto, porque lo que garantiza la intercambiabilidad del conocimiento no es la existencia de un saber ajeno a los sujetos, sino el carácter intersubjetivo social de la construcción de ese saber.

En segundo lugar está el espontaneísmo, es decir, si la construcción de estructuras y contenidos mentales es responsabilidad exclusiva del sujeto, entonces, ¿cuál es el papel del educador? Una tercera objeción se refiere a que el constructivismo privilegia los aspectos cognitivos del desarrollo frente a otros no menos importantes, tales como los afectivos, valorativos y éticos⁴². En otras palabras, el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes, porque conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados, teniendo como retos fundamentales del constructivismo el de explicar cómo se produce el cambio cognitivo, la adquisición de nuevos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales⁴³.

Por esta razón, Barrio Maestre justifica que la objeción principal que puede plantearse al constructivismo se refiere al equívoco que subyace en la noción misma de construcción del conocimiento, ya que es un conocer que no es dominar la realidad de lo conocido, sino su mera idealidad, en la que la representación que el sujeto construye no es conocer en modo alguno, puesto que la actividad del sujeto no anula la correspondiente actividad de la cosa conocida, debido a que lo que es completamente inactivo, o pasivo, es el objeto en tanto que objeto. De esto resulta que la cosa no consiste en su ser-objeto, ya que también hay en la cosa una actividad que hace posible, a su vez, la actividad de conocerla por parte del sujeto, es decir, su

⁴² Cfr. Cuéllar, Alfonso; Villarreal, José. *Op. cit.*, pp. 11-12.

⁴³ Cfr. Gómez Granell, Carmen; Coll, César. *Op. cit.*, pp. 8-10.

acto de ser. Entonces, la primera condición de posibilidad del conocimiento no está en el sujeto, sino en el acto de ser la cosa, de modo que su ser es, por lo mismo, dejarse conocer⁴⁴.

Entonces, resulta de interés señalar que, en realidad, tanto el constructivismo como la teoría de Piaget no coinciden con las posiciones de la filosofía y metodología de la ciencia, tanto como parece pensarse. De hecho, en este ámbito se mantiene que las teorías científicas no son modificadas radicalmente en sus anomalías, sino más bien debido a que los científicos elaboran las nuevas teorías, mediante la consideración de los problemas en cuestión desde un punto de vista muy diferente al que ya existía, en vez de prestar atención a las contradicciones de las formulaciones previas. En definitiva, dicho proceso de cambio se produce mediante la introducción de elementos teóricos nuevos⁴⁵, en el que tradicionalmente se ha considerado que el conocimiento es independiente del contexto en que se adquiere, y que una vez adquirido un determinado conocimiento, este puede ser aplicado a cualquier situación.

Lo que significa que para el constructivismo no se conocen las cosas como son, sino que se conoce la imagen que se ha hecho de ese objeto; esto se ve reflejado en que las ideas previas no siempre coinciden con el objeto real. Según un principio de la gnoseología clásica, el conocimiento debe ser la representación formal de la realidad, es decir, el sujeto construye el objeto cuando sus acciones son capaces de transformar la realidad. Lo anterior es una postura críticamente subjetivista del conocimiento, puesto que él en sí mismo como tal no se construye; más que construir conocimiento, se está incorporando una realidad al ser, ya que tiene estructuras previas de análisis que le permiten comprender e identificar. Por lo tanto, lo que cada uno conoce es una construcción individual y no la realidad en sí, por lo que no nos permite garantizar, entonces, que lleguemos a elaborar conceptos objetivos, válidos no solo para el que los construye sino también para los otros.

⁴⁴ Cfr. Barrio Maestre, José María. *Op. cit.*, pp. 14-15.

⁴⁵ Cfr. Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Argentina, Aique, 1993, p. 121.

Por consiguiente, si en el constructivismo el fruto del aprendizaje es la conducta, entonces se está identificando conocimiento con conducta, ya que esta es una manifestación de un individuo, pero que no expresa plenamente el conocimiento, a pesar de que algunas veces el conocimiento genere conducta. Al respecto, Carretero plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, presumiendo que se presenten conflictos entre lo que se tiene de las teorías clásicas del conocimiento, con respecto a una teoría objetiva del mismo. Si se admite que esta manera de construir el conocimiento es configurar la propia realidad, se está afirmando que la realidad es diferente de la realidad ontológica; entonces, cabe preguntar: ¿hay conocimiento, y no la reconstrucción de la realidad? De acuerdo con esto, la reconstrucción de la realidad sería imaginación. Dicho de otro modo, la reconstrucción intelectual, formal de la realidad, es imaginación, es creatividad, y el conocimiento no es propiamente reconstrucción formal de la realidad, puesto que la construcción queda fuera de uno, dado que es una actividad productiva que permite perfeccionar un objeto exterior a quien realiza la acción.

En conclusión, los autores consideramos, al igual que Martínez Delgado, que el constructivismo no es una teoría de la enseñanza o la instrucción, sino más bien un modo original de plantear los problemas epistemológicos e intentar resolverlos; es decir, el constructivismo sería una teoría del conocimiento. A pesar de que es bastante frecuente encontrar personas que se identifican con el constructivismo, incluso con versiones radicales, eluden la problemática filosófica epistemológica y sostienen fundamentalmente un planteamiento pedagógico como núcleo de su constructivismo⁴⁶. Además, se puede afirmar que no hay nada nuevo en el constructivismo⁴⁷, a pesar de haber ejercido una fuerte influencia en los últimos años

⁴⁶ Cfr. Martínez Delgado, Alberto. *Op. cit.*, p. 494.

⁴⁷ Cfr. Ocampo, José Fernando. "El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica". En: *Revista Educación y Cultura*, No. 59, enero 2002, Bogotá. D.C., Colombia, p. 23.

en educación, puesto que los conceptos y tesis fundamentales del mismo son muy oscuros, escasos e inconvenientemente fundamentados⁴⁸.

2.3 El constructivismo como teoría pedagógica

Al margen del ámbito escolar suceden eventualidades que aparentemente no corresponden, y dificultan la tarea que cumple y la función que desempeña la pedagogía; de ahí que la educación sea concebida como un descubrir que persigue el sujeto a través de su carácter socializador, para superar los límites del pensamiento, los de sus acciones, y alcance la más grande expresión de realización mediante la idea de trascendencia. Tal connotación es un acontecimiento que se presenta de modo frecuente en la escuela, y se ve representado en ciertos contextos por la corriente constructivista, pero que obedece, especialmente, al realizado por algunos profesores en el quehacer educativo como su más significativa culminación, ya que contempla, al igual que los contenidos, el cómo se educa y lo que se ha de generar para formalizar dicho objetivo.

2.3.1 Un acercamiento a la pedagogía constructivista

Tal como se advierte en los supuestos que respaldan el enfoque cognitivo, el constructivismo, referido con la instrucción, se origina en los fundamentos que sobre el tema han aportado principalmente las investigaciones de autores como Piaget, Ausubel y Vigotsky. A continuación se advierte cómo el desarrollo de dichas consideraciones será el cauce que oriente el derrotero analítico por llevar a cabo en el punto actual; así, sus respectivos postulados generales son la relación directa entre la estructura cognitiva del individuo y su edad; el sujeto se torna constructor activo por razón de los conocimientos previos y la influencia que lo social ejerce para incrementar las capacidades particulares. Entonces, a continuación se tratarán las

⁴⁸ Cfr. Ocampo, José Fernando. "El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica". En: Revista *Educación y Cultura*, No. 59, enero 2002, Bogotá. D.C., Colombia, p. 23.

cuestiones que justifican y describen las propuestas que acerca del aprendizaje constructivo plantean los investigadores nombrados.

2.3.2 Estructuras cognitivas

El proceso de percepción implica una articulación directa con el pensamiento, por cuanto especificar las cualidades que estructuran los niveles del desarrollo obliga incluir la lógica de clases, para categorizar la actividad operativa que en esa zona se pone de manifiesto, razón por la cual, primero, al asimilar dicha ordenación se igualan los esquemas sensorio-motrices con unos que corresponden al límite perceptivo, eventualidad que ha de darse mucho antes que aparezca el lenguaje; segundo, emergen las categorías cuando se presenta la formación de conceptos; aquí el sujeto está llamado a transitar recíprocamente desde una distribución elemental a otra bien organizada, lo que constituye la nota de reversibilidad que caracteriza la diferencia del pensamiento operatorio frente al intuitivo. Por consiguiente, es indiscutible que el papel de la percepción y el lenguaje se despliegan para acelerar el perfeccionamiento del intelecto, además de los códigos enactivo, icónico y simbólico, propuestos por Piaget en su teoría múltiple sobre la representación, con los cuales el individuo logra potenciar su desarrollo cognitivo en procura de alcanzar niveles de mayor avance a los originados inicialmente, cuando se percata de la dificultad suscitada entre dos de los tres modos aludidos, y puede de esa manera solucionar el conflicto que tenía originalmente.

Así, pues, se advierte que en el lenguaje la presencia de un sistema conserva una estructura útil para incrementar los procesos que se dan en el pensamiento, dado que su maduración acontece más rápido de lo normal; de ahí que tal afinidad converja en la formación de otros modos de representación, incluso con altos grados de percepción, para que entren a formar parte del conflicto, lo que da por resultado que

factores como el carácter simbólico y catalizador de la expresión lingüística se conviertan en los motores que impulsan el progreso del raciocinio⁴⁹.

Por ello, para el enfoque constructivista, uno de los ejes centrales que determinan en parte los fundamentos acerca de la instrucción es el educador, cuando trata de identificar cuáles son los requisitos que permiten la construcción del conocimiento y saber sobre la incidencia que ejerce la interacción de las operaciones que estructuran la cognición de los estudiantes; por tal razón, es competencia suya adoptar una actitud que le facilite estimar el derrotero de las labores, basado en directrices que se circunscriben alrededor de aspectos como la interpretación y la reorganización del saber previo de los individuos, siendo por demás necesario acudir anticipadamente a la especificación de circunstancias que le sirven de apoyo para cubrir las demandas de una enseñanza que requiere y en la que predomina el carácter de novedad. Tal elemento es el que proporciona el cambio cognitivo, y es allí donde radica el énfasis que distingue la producción de conocimiento para esta concepción.

2.3.3 El saber previo y la construcción activa

El planteamiento de la corriente del aprendizaje significativo por recepción surge como respuesta a ciertas deficiencias, que, según Ausubel, presentan las formulaciones que hiciera Bruner en la instrucción por descubrimiento; sin embargo, varias de las reflexiones consideradas en esta teoría basan sus apreciaciones en las de Bruner⁵⁰. Es así como el aprendizaje significativo, bien sea por recepción o por descubrimiento, se opone a una instrucción mecánica o repetitiva, que ocurre cuando las ideas que expresan los alumnos, de modo simbólico, son relacionadas por estos, al indicar y reconocer meritoriamente cuál es el aspecto, dentro de la estructura de conocimiento, que deben aprender con la distinción de novedad, en cuyo caso esas nociones se vislumbran a partir de un signo, una descripción o un argumento.

⁴⁹ Cfr. Bruner, Jerome. *Compilación de José Luis Linaza. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, 4ª. reimpresión, Alianza Editorial S.A., 1998, pp. 14-16.

⁵⁰ Cfr. *Ibidem*. p. 78.

De manera que la diferencia entre uno y otro se debe a que la instrucción por recepción incorpora aspectos que tienen que ver con el modelo del procesamiento de información; de allí toma la relación presente entre enseñanza y aprendizaje, donde este último establece una dinámica, mediante la cual los profesores, primero, realizan un diagnóstico inicial, para saber lo referido al conocimiento previo que tiene el alumnado y lo que debe impartirse como enseñanza corriente; luego, esos resultados se utilizan para proyectar el tratamiento que se debe adoptar y la consecuente experiencia o actividad por ejecutar.

En seguida, la etapa de evaluación marcará la pauta que con relación al evento de aprendizaje cumplieron los estudiantes, y que confirma o no la generalización de los hechos a otras circunstancias; finalmente, se da por terminado el procedimiento cuando el efecto del análisis aplicado, tanto a las conductas emprendidas por los sujetos como a las no realizadas por ellos, determina cuál fue el grado y la incidencia que produjo en el método descrito con su rasgo de originalidad, convirtiéndose así en un ciclo reiterativo, que le acarrea al educador interpretar las ideas previas, tener la inventiva y contar con los recursos pedagógicos que originan las situaciones y sirven para corregir las explicaciones inadecuadas⁵¹.

De manera que la instrucción será cada vez más representativa y pertinente, en la medida que vincula en forma estable y clara el saber anterior con los conocimientos recientes, lo cual se hace a través de un descubrir que compromete al alumno para que integre los contenidos, antes que estos sean asimilados por su organización mental. Esto implica coincidencia entre la relevancia de los contenidos por aprovechar que él tenga previamente formados, es decir, unos conceptos alrededor del tema, y que manifieste una disposición activa, en la que factores como la

51 Cfr. Hernández, Fernando; Sancho, Juana Ma. Para enseñar no basta con saber la asignatura, Barcelona, Editorial Paidós, 1993, pp. 78-79.

motivación, las emociones o su actitud sean los que le permitan relacionar el material actual con su estructura cognitiva⁵².

2.3.4 El factor social y las capacidades individuales

La insistencia de Vigotsky por explicar el funcionamiento de la actividad psicológica y el cúmulo de asuntos derivados de su examen, constituyen factor decisivo al estudiar los enunciados que el autor determina con relación a las operaciones que cumple dicha zona; estos hacen referencia al conjunto de procedimientos que actúan integralmente, no de modo aislado, los cuales a su vez, para ser interpretados, requieren de la mediación de operaciones como la exploración objetiva y la manipulación; de ahí que el efecto de las indagaciones se torna evidente cuando integra los conceptos anteriores con las ideas que tiene sobre la conciencia, y la relación de esta con una unidad apropiada para su análisis, es decir, el significado de la palabra. Dichos elementos sirven para aclarar, determinar e identificar las actividades propias de una función psicológica compleja, y ofrecen, a la par, un patrón de medida acorde y manejable con las expectativas de los trabajos adelantados.

Algo similar ocurre en el siguiente nivel, donde se encuentra el intelecto, al cual le corresponde asumir la función de componente y las funciones psicológicas superiores, tales como memoria, atención, pensamiento y percepción, las que a su vez integran los subcomponentes de las fuerzas integradoras y motivacionales que la afectividad proporciona a la conciencia, de modo que le presta mayor interés al intelecto, por cuanto la distribución variable de las actividades psicológicas superiores facilita el cambio, la alteración y la oposición dialéctica de la conciencia humana⁵³. Por esta razón, para Vigotsky el papel que desempeña la instrucción, y la responsabilidad en la formación de las estructuras mentales, resulta del intercambio

52 Cfr. De Zubiría, Julián. De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico. Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, p. 176-177, 2001.

53 Cfr. Wertsch, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1988, pp. 193-204.

que implica comunicación y desarrollo, puesto que de tal reciprocidad se desprende la llamada zona de desarrollo próximo, la cual tiene por objeto que el individuo vincule el contacto del medio circundante a su información genética, facilitando al tutor planear una enseñanza en la que, de forma intencional, proporcione el andamiaje necesario y oriente al sujeto hacia un aprendizaje, con el que puede cumplir en el futuro las actividades que realiza hoy en asocio con alguien más capacitado; es esencial agregar que el límite de ayuda depende, en buena medida, del grado de dificultad que representa para el estudiante adquirir las competencias que le faciliten resolver por sí solo los cometidos que se propone en la vida.

Así las cosas, se puede asegurar que es en esa zona donde se llevan a cabo las precisiones que con respecto al tipo de enseñanza y método deben aplicarse al estudiante, para que cumpla las alteraciones de orden conceptual, metodológico y cultural acordes con sus necesidades, las que indudablemente han sido establecidas con anterioridad, teniendo en cuenta las determinaciones que resultan del test practicado, el cual se utiliza para medir la capacidad y especificar el nivel de asistencia requerido; es decir, que ese respaldo se ve afectado continuamente por la interacción que tiene el sujeto con el entorno dominante, y por el originado del contacto con la sociedad; en consecuencia, el grado de desarrollo en la franja próxima depende de cómo se vislumbre la autonomía de sus actos, de la manera en que las ideas se apropian en su interior, y cómo los aportes recibidos de las relaciones sociales, de la expresión discursiva y del material físico o abstracto, provisto por la cultura, constituyen los componentes base para el perfeccionamiento psíquico y mental⁵⁴.

De manera que el maestro, apoyado en la escuela, habrá de plantear las estrategias y los modelos de conocimientos encargados de transmitir y de asignar el sentido de valor que las costumbres y la producción social han determinado bajo el calificativo de material histórico. En otras palabras, lo realizado por él, para conocer la estructura

⁵⁴ Cfr. Pontecorvo, Cleotilde (Coord.). *Manual de psicología de la educación*, Madrid, España, Editorial Popular, 2003, pp. 18, 23, 25.

social y saber cuál es el significado que conserva esa realidad, requiere formalizar en la práctica operaciones con las que el aprendiz, valiéndose de los medios que proporciona el lenguaje, capte mejor la experiencia histórica y social del ambiente en el que se halla inmerso, ya que son la palabra y la generalización verbal los conceptos que sobresalen y tienen como labor de cauce servir de canal transmisor a lo próximo en la zona de desarrollo.

2.4. Aportes del constructivismo a la enseñanza

Los aportes de Piaget a la enseñanza son, primero, que al coordinar las experiencias sensoriales con las motoras, hecho que se advierte en el período sensorio- motor, los infantes discriminan y manipulan los objetos para interpretar mejor la realidad, condición que favorece el proceso de desarrollo cognitivo superior, y solo se nota como un suceso beneficioso adicional cuando se establecen las estrategias del pensamiento formal para una de las etapas posteriores. Segundo, entender el lenguaje como manifestación, que expresa alteración y cambios, conduce el raciocinio formal hacia operaciones complejas. Tercero, el avance en dirección al desarrollo de las estructuras cognitivas, que viene dado por los intercambios comunicativos, los cuales exigen de la cooperación transformaciones en ellas. Cuarto, que no toda adquisición que se propone como tarea de aprendizaje favorece el avance de los sujetos, ya que es conveniente distinguir cuáles son las que propician cambios en sus esquemas cognitivos. Quinto, que es primordial no perder de vista ciertos nexos, que supeditan el tema de la conducta con cuestiones referidas a su dimensión estructural y al matiz de fortaleza que predomina en lo afectivo.

En cuanto a los aportes del enfoque significativo, aunque no encaja en la orientación constructivista, porque sus declaraciones abocan por un sujeto que asimila los conocimientos que la realidad exterior le proporciona, sin que cuente la elaboración individual que puede estar comprometida en tal proceso, se destaca, sin embargo, el énfasis dado a los conceptos previos y, en especial, la interpretación que de ellos realizara en sus trabajos Novack, con los mapas conceptuales, instrumentos

analíticos, que como prototipos diseñados por este último toman como referente la óptica de Ausubel, cuyo objetivo es apreciar y evaluar gráficamente un determinado grupo de nociones importantes para cualquier tarea previa del aprendizaje, y saber la manera como ellas ordenan, clasifican y definen las palabras y los conceptos que poseen en ese instante los sujetos en la mente, de suerte que el canal de comunicación establecido con la estructura cognitiva exteriorice lo que conocen en torno a esas ideas⁵⁵.

Entonces, el propósito que sirve para esclarecer los pasos en la construcción genética del conocimiento hace referencia directa a la clave de vincular lo significativo que puede representar, en un momento dado, la información para el aprendizaje y el desarrollo del individuo, con la relevancia potencial que ese material tiene, el cual debe poseer un carácter original, al tiempo que guardar correspondencia con una secuencia lógica, que en su estructura es coherente con las relaciones, con los elementos que la integran y, a la vez, con los procesos que genera. De ahí que sea necesario adicionar, a esa serie, el nivel psicológico de comprensión mental que la persona alcanza desde sus esquemas cognitivos, y la consecuente implicación afectiva que dicha situación requiere.

De igual forma, dentro de los aportes más relevantes de Vigotsky se encuentra, primero, que para saber cómo funciona cualquier aspecto de las destrezas cognitivas, es necesario evaluar en los infantes el origen y la transformación que se da desde que estos inician las etapas tempranas del desarrollo, hasta que alcanzan niveles más avanzados en su progreso; así pues, el lenguaje, la palabra y las formas del discurso son instrumentos psicológicos importantes, que median, facilitan y renuevan la actividad mental; por lo tanto, usar las convenciones que los vínculos sociales y el ambiente sociocultural suministran, permite a destrezas como la memoria, el razonamiento y la atención hacer que la estructura cognitiva evolucione⁵⁶; por ende, humanizar al hombre implica un resultado que se da gracias a la mediación que

⁵⁵ Cfr. De Zubiría, Julián. *Op. cit.*, p. 175, 185-187.

⁵⁶ Cfr. Santrock, John W, *Psicología de la educación*, México, Ed. McGraw- Hill, 2002. p. 66.

ejercen los adultos, y propende por una instrucción que se construye desde afuera y hacia el interior del mismo⁵⁷. Segundo, que la contingencia de futuro hace pensar en un sistema educativo que proyecta el crecimiento infantil hacia el mañana, buscando ante todo que la zona de desarrollo potencial se haga realidad, ya que se pueden establecer períodos cualitativamente diferenciales en los escolares, lo que obedece a la idea de un ejemplo de escuela, la cual basa sus consideraciones en factores históricos de la cultura y concede a la formación del pensamiento teórico y abstracto especial interés, en donde la construcción surge a partir de una función que no es meramente el resultado de labores de índole particular, sino más bien se debe a las que se exteriorizan a escala interpersonal, es decir, en la esfera de lo social, puesto que las personas realizan acciones de modo autónomo y voluntario, debidas a la interdependencia manifiesta entre la instrucción y el desarrollo.

Tercero, su marco teórico ofrece varias respuestas al interrogante de cómo el maestro consigue producir desarrollo en los educandos, porque realza temas como la labor que cumple la educación en la transmisión de conceptos, la tutoría que lleva a cabo el docente y la valoración que hace del aprendizaje el medio social⁵⁸; así mismo, los procesos que integran colectivamente a los individuos facilitan el intercambio de ideas, proporcionan las ayudas requeridas por el aprendizaje y determinan el carácter que la postura ha definido como constructivo, por lo que parece excesivo incluir la temática dentro de la versión constructivista, ya que ello obedece al papel activo que el sujeto cumple con sus actos de reconstrucción mental y no como simple receptor, a juzgar por lo afirmado en el asociacionismo⁵⁹. En consecuencia, la enseñanza ha de posibilitar ambientes en los cuales los estudiantes aprendan mejor en compañía de maestros e iguales más diestros⁶⁰.

57 Cfr. De Zubiría, Julián. Op. cit., p. 170.

58 Cfr. De Zubiría, Julián. Op. cit., p. 171-173, 179.

59 Cfr. De Zubiría, Julián. Op. cit., p. 171.

60 Cfr. Santrock, John W. *Psicología de la educación*. México, Ed. McGraw- Hill. p. 66, 2002.

2.4.1 Objeciones a la pedagogía constructivista

Aunque las anteriores consideraciones tratan de forma genérica algunos de los principales enunciados correspondientes a los aspectos que frente a la relación enseñanza-aprendizaje hicieran los gestores más representativos de la propuesta cognitiva, se advierte, como consecuencia de un análisis preliminar, que estos presentan opiniones contradictorias y argumentos disímiles, hecho que ineludiblemente produce confusión, debido a que las formulaciones se desprenden de temas que giran alrededor de una misma corriente, y denotan poca homogeneidad en sus criterios⁶¹; por consiguiente, es importante señalar ciertas objeciones que con relación al tema conviene dejar en claro.

Primero, juzgar sus supuestos como verdades absolutas, lo que da lugar para que se omitan los vacíos enormes que aún persisten acerca de cómo los alumnos construyen el conocimiento, qué posición debe adoptar el saber formativo en cuanto a esa dificultad y cuál es el mecanismo empleado por los docentes para ejercer influencia. De manera que se requiere incluir los aportes de sus principios bajo una reflexión que tenga en cuenta la naturaleza y las funciones de la educación escolar, porque se observan rasgos determinados y características propias de las circunstancias que tal escenario envuelve; asimismo, es necesario renunciar a sus contribuciones, entendidas como las únicas para atender las demandas que reclaman la educación y la labor científica⁶².

Segundo, para que el aprendizaje se llame educativo ha de tratar, simultáneo a la conducta, las distintas dimensiones que del cúmulo encauzan al sujeto hacia la exploración de sus potencialidades; condición que encuentra serios obstáculos, debido a que los planteamientos explican solo en detalle uno de los aspectos requeridos para obtener la perfección, el designado con el calificativo de intelectual; esto lleva a pensar que la corriente trata de modo somero dichos temas, y a que se le

⁶¹ Cfr. Coll, César. "Constructivismo y educación escolar". En: Revista *El Educador*, No. 33, 1998, p. 14.

⁶² Cfr. Coll, César. *El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2000, pp. 14-17.

catalogue dentro del grupo de teorías que abordan lo similar con la instrucción, puesto que su marco hipotético no muestra con suficiencia uno que se apropie totalmente del contexto educativo y, por ende, hace que carezca de un soporte pedagógico a lo sumo convincente⁶³. Además, la motivación y lo afectivo, vitales incluso para que se dé el cambio conceptual y la instrucción, se han relegado a un segundo plano, puesto que de ellos poco se clarifica con relación a la función que desempeñan y, en consecuencia, sugieren limitadas aplicaciones para beneficiar la ocurrencia de esos actos⁶⁴.

Por tales razones, se hace necesario enfatizar en algunas de estas objeciones, en los autores antes mencionados, dando inicio con Piaget, para quien la importancia otorgada a factores metodológicos y didácticos no permite establecer ni definir el campo de lo pedagógico, puesto que los formula para solucionar el interrogante acerca de la reciprocidad educativa que debe existir entre maestro, alumno y saber, con lo cual deja de lado temas que en pedagogía son vitales, como el fin de la educación, la secuencia y jerarquía en los contenidos⁶⁵; a su vez, el hecho de observar en los infantes carencia de uniformidad preoperacional genera la aparición de destrezas cognitivas mucho antes de lo que señalan sus argumentos, porque no todos los aspectos de una fase son estructuras unitarias de pensamiento que emergen al tiempo; por ende, el desarrollo no se presenta de modo simultáneo, de ahí que lo eficaz del entrenamiento para lograr que el estudiante piense a un nivel más elevado, se cumple cuando este alcanza un estado provisional de madurez entre las etapas⁶⁶.

Por su parte, en Ausubel, uno de los inconvenientes que se plantean al modelo, por ser en exceso de corte racional y tener las características propias de una instrucción con marcado énfasis en particularidades receptoras y estáticas, corresponde al hecho de que cuando se intenta desarrollar actividades bajo contextos culturales alejados, y

⁶³ Cfr. Ocampo, José Fernando. "El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica". En: Revista *Educación y Cultura*, No. 59. Enero 2002, Bogotá, D.C., Colombia, p. 24.

⁶⁴ Cfr. Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique. 1993, p. 122.

⁶⁵ Cfr. De Zubiría, Julián. *Op. cit.*, p. 205.

⁶⁶ Cfr. Santrock, John W. *Op. cit.*, p. 64.

en condiciones remotas del panorama escolar habitual, la intervención educativa se ve seriamente lesionada, debido no solo a problemas manifestados por el reducido nivel conceptual, sino también a la escasa inclusión de aspectos que tienen que ver con las diversas gamas del saber⁶⁷. Así mismo, trata el obstáculo que representan los organizadores formales para explicar las estrategias de comprensión, saber cómo funciona el pensamiento y dar solución a los problemas, porque la sola actividad interna implicada en el aprendizaje receptivo no garantiza analizar, organizar o diferenciar lo asimilado. Por ello, se entiende que aprender no debe restringirse a una simple labor de comprensión, puesto que incorpora, además del orden que ha de darse a la práctica, cierta información, que aunque no parezca tan significativa es igualmente válida para que el alumno la adquiera⁶⁸.

Por último, en la teoría de Vigotsky referida al aprendizaje, no se satisfacen las expectativas de una adecuada explicación del desarrollo de los sujetos, ya que sus planteamientos se limitan a las explicaciones que demuestran cómo el alumno llega a ser parecido al profesor, circunstancia que hace evidente un desarrollo socialmente dirigido⁶⁹, puesto que no considera aquellas acciones experimentales o físicas que puede el educando realizar por sí solo. Es así como el significado de la palabra, unidad que utiliza para analizar la conciencia, no proporciona elementos teóricos que muestren cómo las categorías y los sistemas del código lingüístico definen el papel que cumple para representar y otorgar sentido a las funciones mentales; por consiguiente, las limitantes se evidencian, primero, cuando trata de explicar la referencialidad proposicional y discursiva de modo amplio; segundo, por no reunir las condiciones propias de una unidad que defina las relaciones interfuncionales de la conciencia, y tercero, al integrarse como un componente semiótico y no como célula de esta⁷⁰.

⁶⁷ Cfr. Cuéllar, Alfonso; Villarreal, José. *Op. cit.*, pp. 11-12.

⁶⁸ Cfr. Carretero, Mario. *Op. cit.*, p. 120.

⁶⁹ Cfr. Pontecorvo, Cleotilde (Coord.) Manual de psicología de la educación. Madrid, España, Editorial Popular, pág. 45, 2003.

⁷⁰ Cfr. Wertsch, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica S.A., p. 204-206, 1988.

En síntesis, a partir de lo tratado, se reitera que debido a cuestiones como la ausencia de uniformidad en los criterios para definir lo que es en sí la postura constructivista, la carencia de unas bases sólidas que asistan los procesos de enseñanza y la poca claridad en torno a los problemas que intenta resolver, no puede hablarse en propiedad de una teoría que reúna las condiciones necesarias para dar cuenta sobre la práctica educativa considerada en conjunto.

2.5 Consideraciones Generales

La pretensión, a partir de la reflexión, el diálogo y la investigación pedagógica, es establecer una interrelación desde lo epistemológico y lo pedagógico del constructivismo, componentes que permitieron llegar a conclusiones tales como que el constructivismo no es una teoría para la enseñanza, a pesar de que es bastante frecuente encontrar personas que lo identifican con él, incluso con versiones radicales, las cuales eluden la problemática filosófico-epistemológica y sostienen fundamentalmente un planteamiento pedagógico como núcleo de su constructivismo⁷¹; de ahí que se pueda afirmar que el constructivismo no es directamente una psicología ni un método, como es la enseñanza, más bien es un modo original de plantear los problemas epistemológicos e intentar resolverlos; en últimas, el constructivismo es una epistemología o una teoría del aprendizaje.

Sin embargo, cabe resaltar que se parte del constructivismo como una teoría de conocimiento que intenta explicar el aprendizaje, por lo que no pretende argumentar, ni fundamentar, la realidad trascendente del hombre, sino más bien ofrecer una explicación del proceso de conocimiento, con supuestos e implicaciones en la comprensión de la persona humana, incompletos e inconsistentes en algunos de sus términos.

⁷¹ Cfr. Martines Delgado, Alberto. *Op. cit.*, p. 494.

2.5.1 Constructivismo como teoría epistemológica

Teniendo en cuenta lo anterior, el constructivismo se constituye como una teoría de conocimiento activo, dado que no es una epistemología que trate el conocimiento como un análisis de la verdad que refleja al mundo en sí mismo, independiente del sujeto cognoscente, pues parte de dos principios básicos: primero, que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente, y segundo, que la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva⁷². Acorde con ello, Barrios Maestre plantea que el constructivismo, como enfoque general de las teorías de aprendizaje, recoge la idea esencial de que el conocimiento es algo que construye el sujeto, y a la vez, que el educando se desarrolla fundamentalmente haciendo cosas, no tanto recibiendo información de la realidad; así, pues, se trata de una noción muy simple e intuitiva, que con facilidad es adscribible a elementos del imaginario colectivo de la mentalidad utilitarista dominante, en el que sin la presión de un esfuerzo medido, en un ambiente lúdico y estimulante para su libre creatividad, resulta cautivador⁷³.

Por otro lado, la visión constructivista favorece la construcción del conocimiento; es decir, un proceso por el cual el sujeto mejora sus nociones, perfecciona las formas de explicar, o sea, el modo como él se aproxima al llamado conocimiento científico, dada la oposición entre lo innato y lo adquirido: pues lo innato es el funcionamiento de la inteligencia, la cual considera que el pensamiento es una forma de acción, y no para diferenciar, organizar y perfeccionar su funcionamiento durante todo su desarrollo genético, y lo adquirido, según los postulados empiristas, está dado al atribuirle al ambiente el papel determinante en la acción educativa, que le imprime a la escuela un papel regulador; por consiguiente, desde la orientación constructivista

⁷² Cfr. Glasersfeld, Ernst Von. "Aspectos del Constructivismo radical". En: Packman, Marcelo (compilador). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. 1, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1996, p. 25.

⁷³ Cfr. Glasersfeld, Ernst Von. "Aspectos del Constructivismo radical". En: Packman, Marcelo (compilador). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. 1, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1996, p. 25.

se otorga a la escuela un papel autorregulador, para lo cual es necesaria la creación de espacios de interacción entre iguales.

Por consiguiente, la opción constructivista, al rechazar la posibilidad de una verdad única, lleva consigo una declaración a favor de la diversidad y la tolerancia. Además de esto, la ausencia de uniformidad en los criterios para definir lo que es en sí la postura constructiva, la carencia de unas bases sólidas que asistan los procesos de enseñanza y la poca claridad en torno a los problemas que intenta resolver, no permite que se hable con propiedad de una temática que reúna las condiciones necesarias para dar cuenta sobre la práctica educativa considerada en su conjunto.

2.5.2 Constructivismo como teoría pedagógica

Aquí cabe resaltar que la pedagogía debe ser capaz de establecer diferentes aproximaciones a un fenómeno complejo como la educación, sin permitir perder de vista componentes básicos y su correspondiente contextualización. Es así como, a través del trabajo, se justifica que el proceso de enseñanza-aprendizaje no haya de limitarse a servir exclusivamente a los intereses del alumno, ya que para una persona que no ha alcanzado la madurez pueden ser importantes cosas que de hecho no le resultan todavía interesantes, ni estimulan su atención a temprana edad. Por ende, el arte de educar estriba en saber hacer relevante lo que es digno de suscitar interés, en saber motivar la inteligencia, la voluntad y la afectividad hacia la verdad, el bien y la belleza. Esto no se consigue con el mero juego, pues también hay que aprender a esforzarse, debido a que ambas acciones son complementarias, puesto que el ser humano crece en la medida en que es capaz de superarse a sí mismo, lo cual quiere decir plantearse metas que le obliguen a ir al límite de sus posibilidades, más allá de sus inclinaciones caprichosas, ya que a ciertas edades el esfuerzo debe ser apoyado, ayudado, pero no evitado⁷⁴. Por ello, desde el punto de vista didáctico y

⁷⁴ Cfr. *Ibidem*.

metodológico, resulta interesante la noción de "aprendizaje significativo", que desempeña un

destacado papel en estas teorías, debido a que hace falta conectar los contenidos de la enseñanza con los intereses de los alumnos, con lo que resulta significativo para ellos, con respecto a su situación social, cultural y personal.

Finalmente, no se puede incurrir en las simplificaciones propias del constructivismo, al negarle ciertos aspectos positivos que indudablemente posee, como el subrayar la importancia de una actitud activa en el aprendizaje y la crítica que en él se hace al memorismo, puesto que está justificada, siempre que no se caiga en el extremo de encumbrar la memoria; asimismo, el desarrollo intelectual, moral, afectivo, social, no estriba solo en la recepción de información, ya que esta ha de obrar sobre nuestra estructura cognoscitiva y convertirse en formación, en criterio propio, en algo interiormente asumido; en caso contrario, no es pertinente hablar con propiedad de educación.

2.6 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

Es el proceso que consiste en prever, seleccionar y organizar las variadas experiencias de aprendizaje que logran los alumnos para el cumplimiento de los fines, propósitos y objetivos de la Educación.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)

Vigotsky define la zona de desarrollo próximo como: “la distancia entre el nivel de desarrollo real (capacidad de resolver problemas de manera independiente) y el nivel de desarrollo potencial (capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz)”.

SOCIO-CONSTRUCTIVISMO.

Basado en muchas de las ideas de Vigotski, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. Enfatiza en los siguientes aspectos:

Importancia de la interacción social. Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes, que así aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos).

Incidencia en la zona de desarrollo próximo, en la que la interacción con los especialistas y con los iguales puede ofrecer un "andamiaje" donde el aprendiz puede apoyarse.

Actualmente el **aprendizaje colaborativo y el aprendizaje situado**, que destaca que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto en el que los participantes negocian los significados, recogen estos planteamientos. El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida de conocimientos. Por ello, los alumnos individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas su contexto...

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas variables son: relaciones interactivas docente alumno y alumno-alumno, organización grupal, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, distribución del tiempo y del espacio, criterio evaluador; en torno a consideraciones que promueven el desarrollo de procesos de aprendizaje de manera natural y fluida.

APRENDIZAJE INNOVADOR

Es el aprendizaje capaz de preparar a los individuos y a la sociedad para enfrentarse a los problemas que se confrontan en un mundo de complejidad creciente. Los rasgos fundamentales de este tipo de aprendizaje son: la **participación** que expresa la aspiración de los seres humanos a ser escuchados y la **anticipación**, que supone desarrollar la capacidad de una perspectiva prospectiva en el análisis de los problemas en general y de la práctica pedagógica en particular. El objetivo de este tipo de aprendizaje es lograr que se respete la dignidad humana y asegure la supervivencia de la especie, para lograrlo hay que asegurar la autonomía y la integración. La **autonomía** implica identidad cultural para la sociedad y autorrealización para los individuos y la **integración** implica interdependencia para las sociedades y, para los individuos, fundamento de las relaciones humanas.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Concepto central dentro del modelo curricular y el constructivismo, acuñado por Ausubel en contraposición a los aprendizajes acumulativos, repetitivos, mecánicos o memorísticos, característicos de la enseñanza tradicional. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se distingue por dos características: su contenido puede relacionarse de un modo sustancial (significativo) con los conocimientos previos del alumno; y debe adoptar una actitud favorable para aprender, estar dispuesto a realizar los aprendizajes dotando de significado a los contenidos que asimila. Es un aprendizaje funcional, en el sentido de que los contenidos nuevos asimilados están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones que se les planteen a las personas.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Los parámetros desde los cuales se mide la calidad de la enseñanza vienen dados por dos factores: el modelo educativo adoptado y la capacidad de dar respuesta, en un país y en un momento histórico determinado, a las demandas sociales, socio-culturales, políticas y económicas de esa sociedad.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Concepto multidimensional determinado por aspectos (culturales, políticos y económicos) que definen la demanda de servicios educativos y aspectos técnico pedagógicos (epistemológico, pedagógico y organizacional) que definen la oferta del sistema educativo. Se dice que una educación es de calidad cuando existe coherencia entre la oferta del sistema educativo vigente y los requerimientos educacionales necesarios para el desarrollo de una sociedad.

CLIMA INSTITUCIONAL

Forma de relaciones interpersonales que existe en una institución. Puede ser favorable o desfavorable. Si el clima es favorable éste se basa en un alto grado de confianza y comunicación que hace posible la buena marcha institucional.

CRITERIO

Variable dependiente que permite orientar procesos o procedimientos en la gestión u otro campo del quehacer educativo

COMPETENCIA

La competencia es una macrohabilidad referida a un “saber hacer”. Es un conjunto de capacidades complejas que le permite a la persona actuar con eficiencia y eficacia. Integra los tres tipos de contenidos: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser).

CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo en cuanto concepción psicopedagógica es una explicación del proceso de enseñanza/ aprendizaje, especialmente de este último. Las ideas fundamentales de la concepción constructivista acerca del aprendizaje escolar pueden resumirse en cuatro ideas principales: importancia de los conocimientos previos que tienen los educandos; asegurar la construcción de aprendizajes significativos; el educando es el responsable último e insustituible de su propio aprendizaje y, por último, el aprendizaje no excluye la necesidad de ayuda externa. Entre los principales representantes del constructivismo tenemos a: Wallon, Piaget, Neiser, Vygotsky, Ausubel, Novak, Bruner, Dirver, Coll, Carretero y otros.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Son demandas educativas, culturales, sociales e institucionales que se deben atender en forma permanente a través del currículo. No existe una metodología específica para el tratamiento de estos contenidos, pero es necesario tener en cuenta: la perspectiva globalizadora, planteando situaciones en que se vincule la realidad local con la realidad mundial, incorporando y utilizando la diversidad de recursos, entre otros.

CURRÍCULO

El currículo expresa la síntesis de las intenciones educacionales y el planteamiento de estrategias alternativas para su logro.

CURRÍCULO OCULTO

Se trata del currículum latente o tácito, no explicitado ni por el sistema educativo, ni por el centro educativo, pero que en forma asistemática y no prevista influye en el aprendizaje de los alumnos. Se trata de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que los alumnos aprenden pero que no figuran explicitados. Este concepto es utilizado como contrapuesto o diferenciado del currículum formal o explícito que es el que todos conocen y que la escuela sostiene que enseña.

DESTREZA

Habilidad con que se hace una cosa. No hay destreza “para hacer cosas”, sino destrezas para habilidades específicas.

DISEÑO CURRICULAR

Propuesta educativa realizada al más alto nivel de responsabilidad dentro del sistema educativo. En algunos países se denomina “currículum nacional”. Fija los

lineamientos de la política educativa de un país en un momento determinado. Es la matriz básica del proyecto educativo donde se establecen los objetivos y directrices de validez nacional, de una manera abierta y flexible, de modo que se irá concretando a diferentes niveles de especificidad y a cada contexto concreto. Como explica César Coll, se determinan “las formas culturales o contenidos (conocimientos, valores, destrezas, etc.), cuya asimilación es necesaria para que el alumno llegue a ser miembro activo de la sociedad y agente de creación cultural”

DIVERSIFICACION CURRICULAR

Expresión referida a adaptar globalmente el currículum nacional a las necesidades individuales de los alumnos y de su realidad, con una organización distinta a la establecida con carácter general. Esta diversificación se hace con el fin de que los alumnos que participen de estos programas puedan alcanzar los objetivos generales. No se diversifican las competencias, pero sí las capacidades y los contenidos se contextualizan.

EDUCACIÓN HOLÍSTICA

Concepción educativa y propuesta de reforma educacional que pretende ser una respuesta creativa a la crisis global de nuestra civilización, afirmando la interdependencia intrínseca de teoría, investigación y práctica. Tiene como objetivo principal el desarrollo óptimo del ser humano, mejorar su capacidad como productor y su calidad como ciudadano, reconociendo que toda vida en el planeta está interconectada. Esta propuesta busca educar para una cultura planetaria, tiene como supuesto básico el respeto por la vida en todas sus formas, favorece una relación humana abierta y dinámica, cultivando la conciencia crítica. Considera que la inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos y capacidades, incluyendo modos de conocer contextuales, intuitivos, creativos y físicos, lo cual se puede lograr a través de un currículum abierto, flexible e interdisciplinario.

EFICACIA (O EFECTIVIDAD)

Hace referencia al grado en que se han conseguido (o se están consiguiendo) los resultados previstos o propuestos, mediante la realización de las actividades y tareas programadas. Se trata de medir el producto final, que resulta de la realización de un programa o proyecto evaluado.

EQUIPAMIENTO ESCOLAR

Conjunto de medios, objetos e instrumentos que se usan en una institución escolar para optimizar el aprendizaje, pero sin llegar a consumirse como el material fungible (tizas, cuadernos, plumones, papel, etc.). El equipamiento comprende biblioteca, laboratorio, talleres mobiliario y el material didáctico.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias o habilidades de pensamiento son aquellas que nos permiten aprender a resolver problemas, a comprender. Involucra una serie de tácticas y procedimientos “libres de contenidos” (Gagné1979). Se consideran como capacidad para manejar y organizar los procesos del pensamiento y el aprendizaje. Son llamadas también conductas de auto administración. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para que de forma activa el estudiante pueda: filtrar, codificar la información, ordenar según categorías, solucionar problemas y evaluar la información. Pueden ser divididas en dos grandes grupos: estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución.

EVALUACIÓN

Es el proceso constante y sistemático a través del cual se puede apreciar el grado de desarrollo del alumno y de las modificaciones que se producen en éste como consecuencia del proceso educativo y de la interacción del mismo con su medio natural y social. Evaluar es emitir juicios válidos sobre el aprendizaje y las

competencias que va logrando el alumno en el proceso, con el fin de redefinir propósitos y estrategias de la evaluación. En la medida que el alumno vivencia su proceso de aprendizaje como un acto permanente de construcción y revisión de su proyecto personal de desarrollo se mantiene atento y autocrítico a los cambios producidos en él. Este es el sentido y significado de la autoevaluación. Se asume que la evaluación es un proceso interactivo de enjuiciamiento valorativo y como tal supone estados de comunicación entre todos los sujetos involucrados en él. Este es el caso de la evaluación, heteroevaluación e interevaluación (entre grupos). Cualquier innovación pedagógica en profundidad y cualquier nuevo modelo de educación presuponen reformular el sistema evaluativo.

EVALUACIÓN DIFERENCIAL

Es aquella que realiza el docente atendiendo a la diversidad de los alumnos, de sus avances y de las situaciones en las que el alumno realiza el proceso de construcción de los aprendizajes.

FACILITADOR

Persona capacitada para generar procesos dinamizadores al interior de los grupos. En algunos casos se emplea como equivalente al concepto de animador y en otros casos al de coordinador, aludiendo a la acción de hacer fácil o posible la realización de una actividad o el desarrollo de un proceso grupal.

FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

Término utilizado en la propuesta de Formación Docente para indicar uno de los roles más complejos del docente en relación con su tarea de permitir de la manera más adecuada y de acuerdo a la naturaleza de cada sujeto, la construcción de los aprendizajes.

FORMACIÓN

Es el eje y principio de la pedagogía; se refiere al proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y la enseñanza, posibilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario.

INNOVACIÓN

Acción de mudar, alterar las cosas introduciendo algo nuevo. No debe confundirse con el invento (crear lo que no existía) o el descubrimiento (encontrar lo que existía y no era conocido). La innovación consiste en aplicar conocimientos ya existentes, o lo ya descubierto, a circunstancias concretas.

MAPA CONCEPTUAL

Es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos proposicionalmente. Dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje.

PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

Modo de organizar y presentar una asignatura de cara a obtener un rendimiento óptimo, ya sea por el plan elaborado en el desarrollo de un tema o bien por la técnica específica utilizada como soporte: uso de la pizarra, audiovisuales, retroproyector, video, etc. Es importante tener en cuenta que los procedimientos didácticos no son, en sí mismos, garantía de aprendizaje; sólo tienen un carácter instrumental.

PARADIGMA

Es el conjunto de teorías, métodos, problemas y objetos de estudio, técnicas y patrones de solución que caracterizan el trabajo investigativo de una comunidad científica en determinada época. Es un modelo. Pasar de un paradigma a otro supone serios cambios.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Enfoque o perspectiva que considera la enseñanza y el aprendizaje, más que como resultado o producto, como un conjunto de fases sucesivas, tendientes a desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimientos de las personas.

SABER

Conjunto de conocimientos, pautas, valores, ideologías, mitos, ritos, destrezas y prácticas que una sociedad produce para sobrevivir, convivir para superarse.

SABERES PREVIOS

Conjunto de experiencias, ideas, conceptos, códigos y valoraciones propias que los alumnos traen al centro educativo.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Tipo de Investigación.

El tipo de investigación es descriptiva, debido a que se especifican las propiedades importantes de las personas y grupos a analizar. Del mismo modo, con su utilización se logra medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar⁷⁵. La presente investigación está fundamentada con el método hipotético deductivo, ya que este método toma como premisa una hipótesis, inferida de principios o leyes teóricas, o sugerida por el conjunto de datos empíricos. A partir de dicha hipótesis y siguiendo las reglas lógicas de la deducción se llega a nuevas deducciones y predicciones empíricas, las que a su vez son sometidas a verificación. La correspondencia de las conclusiones y predicciones inferidas con los hechos científicos, comprueba la veracidad de los hechos.

3.2. Población.

La población total está constituida por 2 docentes del sexo masculino y una femenina del nivel de educación media que imparten la asignatura de Estudios Sociales y Cívica. En cuanto a los estudiantes la población está comprendida en 125 estudiantes que cursan primero y segundo año de Bachillerato. Ambos del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque (INAY).

3.3. Método de muestreo y tamaño de la Muestra.

Debido a la magnitud de la investigación, se retomaron en su totalidad las unidades de análisis del sector docente, siendo conformada por 3 docentes cuya característica principal es impartir la asignatura de Estudios Sociales y Cívica a los estudiantes de los primeros y segundos años de los Bachilleratos General y Técnico de las diferentes especialidades. En donde, 2 son del sexo masculino y 1 del sexo femenino.

⁷⁵Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. McGraw Hill. 2ª. ed. México, 1998.

En el caso del sector estudiantil, para delimitarlo se realizó a través del método del muestreo probabilístico estratificado y en relación a categorías, ello debido a la necesidad de hacer estimaciones de variables mediante instrumentos de investigación y la necesidad latente de reducir a un mínimo el tamaño de error en la predicción. Por tanto todos los elementos de la población tuvieron una misma probabilidad de ser elegidos.

Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección del sector estudiantil, son los siguientes:

- 1) Ser estudiantes activos del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.
- 2) Cursar primero o segundo año de bachillerato en cualquiera de las diferentes especialidades.
- 3) Estudiantes de sexo masculino y femenino de primero o segundo año de bachillerato en cualquiera de las diferentes especialidades.

Del mismo modo, considerando que para esta investigación la muestra del sector estudiantil es de tipo probabilístico estratificado y en relación a categorías, las unidades de la población fueron representadas de acuerdo a los criterios señalados anteriormente y a la naturaleza del método utilizado. Para ello, la extracción de la muestra representativa de la población se efectuó por medio de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{n' \cdot 76}{1 + n'/N}$$

La fórmula anterior describe y representa a:

⁷⁶Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. McGraw Hill. 2ª. ed. México, 1998.

N= Tamaño de la población

\bar{y} = Valor promedio de una variable

Se= Error estándar

V²= Varianza de la población

S²= Varianza de la muestra expresada como la probabilidad de ocurrencia de \bar{y}

n'= Tamaño de la muestra sin ajustar

n= Tamaño de la muestra

Sustituyendo los datos en la formula, los resultados fueron los siguientes:

$$n' = \frac{S^2}{V^2}$$

$$\begin{aligned} S^2 &= p(1-p) \\ &= 0.90(1-0.90) \\ &= 0.09 \end{aligned}$$

$$V = (0.015)^2 = 0.000225$$

$$n' = 0.09 \frac{= 400}{0.000225}$$

$$n = \frac{n'}{1 + n'/N}$$

$$n = \frac{400}{1 + 400/125}$$

$$n = \frac{400}{1 + 3.2}$$

$$n = \frac{400}{4.2}$$

$$\mathbf{n = \underline{\underline{95.2}}}$$

Donde:

N= 125 (Población)

\bar{y} = 30 (Alumnos por aula)

Se= 0.015 (Error estándar)

V²= (0.015)² (Varianza de la población)

S²= 0.09

Una vez obtenido el dato de la muestra representativa, se procedió a estratificar la muestra en relación a categorías. Esto debido a que se considera la muestra por

categorías como la más adecuada por las características de la población. De esta forma los datos fueron extraídos bajo la siguiente fórmula:

$$kSh = \frac{n^{77}}{N}$$

La fórmula describe y representa a:

k= Unidad de la población

S= Desviación estándar

h= Sub- estratos

n= Tamaño de la muestra.

N= Tamaño de la población

Sustituyendo tenemos:

$$kSh = \frac{95.2 = \underline{\underline{0.762}} \text{ fracción constante (fh)}}{125}$$

Posteriormente se procedió a utilizar y aplicar la fracción constante, donde se obtuvieron los sub-estratos o el número redondeado de estudiantes que se debían entrevistar. Estos datos se consiguieron aplicando la fórmula siguiente:

$$N_h * f_h = n_h$$

La fórmula anterior describe y representa a:

N_h= población total por categorías

F_h= 0.762 es la fracción constante

n_h= número redondeado de estudiantes que se entrevistaron

Sustituyendo tenemos:

$$1) 30 * 0.762 = 22.8$$

$$2) 25 * 0.762 = 19.05$$

⁷⁷Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. McGraw Hill. 2ª.ed. México, 1998.

3) $29 * 0.762 = 22.1$

4) $21 * 0.762 = 16.00$

5) $20 * 0.762 = 15.24$

Los datos anteriores responden a las muestras de estudiantes que se sometieron a la investigación.

El siguiente cuadro resume estos datos.

Cuadro N° 6

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA POR CATEGORIAS			
N° DE ESTRATO	GRADO ACADÉMICO / ESPECIALIDAD Y SECCIÓN	POBLACIÓN⁷⁸ (fh) = 0.526 Nh *(fh) = nh	MUESTRA nh
1	1° General	30	22.8
2	2° General	25	19.05
3	1° Técnico	29	22.1
4	1° Técnico	21	16
5	2° Técnico	20	15.24
	TOTAL	125	95.02⁷⁹

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la población de estudiantil del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque de primero y segundo año de bachillerato de las diferentes especialidades.

De acuerdo a los criterios establecidos el tamaño de la muestra de esta investigación fué de 125 estudiantes en total.

3.4 Métodos, técnicas e instrumentos de Investigación.

En esta investigación, el Método empleado es el Deductivo, a través del cual se pasó de lo general a lo particular, de forma tal que partiendo de unos enunciados de carácter universal y utilizando instrumentos científicos se logró inferir en enunciados

⁷⁸ Número de estudiantes por las diferentes especialidades de los niveles de primero y segundo año de bachillerato del INAY.

particulares, es decir premisas que a través del análisis y la interpretación de datos se lograrán contrastar.

Las técnicas utilizadas, entendidas como la aplicación específica del método mediante el procedimiento o conjunto de procedimientos, medios para recolectar, conservar, ordenar o reelaborar datos sobre la investigación⁸⁰, fueron las siguientes:

- 1) **La documental:** estuvo orientada a la búsqueda de la teoría que fundamenta el marco teórico, con el objetivo de formar un cuerpo de ideas sobre el objeto de estudio.
- 2) **La observación estructurada:** esta técnica es considerada fundamental dentro del proceso de la investigación, pues en ella se apoyó el equipo investigador para obtener el mayor número de datos del hecho o fenómeno en estudio, para su posterior interpretación. Su aplicación estuvo vislumbrada dentro de las visitas que se llevaron a cabo dentro de la institución y principalmente en los diferentes momentos en que el docente impartía su clase. En cuanto al tipo de observación, está fue estructurada, debido a que asumió un carácter sistemático, auxiliándose de elementos técnicos apropiados.
- 3) **La encuesta:** esta técnica se destinó al sector docente para obtener en forma escrita las opiniones en relación al tema de investigación y a la vez, manifestaran las estrategias utilizadas en su práctica docente. Su utilización permitió recopilar la información de manera eficaz.
- 4) **El Test:** Debido a la necesidad de constatar los resultados que obtienen los docentes como resultado de su práctica docente, el equipo investigador utilizó esta técnica derivada de la entrevista y la encuesta cuyo objetivo es lograr obtener información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o

⁸⁰ Iglesias Salvador. Guía para la elaboración de Trabajos de investigación Monográficos o Tesis. Capítulo uno. Pág. 29.

determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona⁸¹ (inteligencia, intereses, actitudes, aptitudes, rendimiento, memoria, manipulación etc.). Para el caso de esta investigación se hizo efectiva esta herramienta por medio de un instrumento consistente en una escala de valoración que posterior se sometió a validación por el equipo investigador.

Los instrumentos utilizados para recolectar la información, se detallan a continuación:

- 1) **Fichas bibliográficas:** a través de estas fichas se logró catalogar las fuentes bibliográficas consultadas en relación a la temática abordada en la investigación, lo que permitió realizar la fundamentación teórica de la misma. El modelo asumido corresponde a la ficha de contenido, siendo sus elementos los siguientes: nombre del autor o autores, título, editorial, año, lugar y finalmente, la nota extraída del texto consultado.
- 2) **Diario de campo:** este instrumento se realizó bajo la modalidad del cuaderno o libreta, en donde se lleva el registro de las observaciones realizadas dentro del aula. Estas observaciones se centraron en las estrategias utilizadas por el sector docente para la formación y evaluación de las actitudes en el alumnado. El formato de registro contempló los siguientes elementos: generalidades, fecha, hora, nombre del observador y temática.
- 3) **Guía de Observación:** el uso de este recurso permitió sistematizar la práctica educativa del profesorado y luego, contrastarla con los fundamentos teóricos de la investigación. Para su aplicación se identificó a cada docente a través de sus datos generales y posteriormente, su desenvolvimiento en la clase, en tres momentos: al inicio, en el desarrollo y al cierre de la clase.

⁸¹ Puente, Wilson. Técnicas de investigación documento consultado en línea en <http://www.rppnet.com.ar/tecnicasinvestigacion.htm>. Tomado el 25 de octubre de 2006.

4) **Cuestionario:** este instrumento estuvo destinado específicamente al sector docente. Se dividió en dos partes: la primera denominada Generalidades, en donde se abordó las características específicas de la población. En la segunda parte, se procedió al desarrollo de interrogantes. Para ello, se subdividió en dos numerales: Programas Educativos Basados en Competencias y Práctica Docente. En el primero, se logró identificar la información y opiniones en relación al Enfoque Educativo Basado en Competencias y el segundo, permitió conocer el accionar del docente en el aula, para luego, se contrastó esta información con los resultados obtenidos por el alumnado en la escala de valoración.

3.5. Metodología y Procedimiento.

La metodología empleada en la investigación se inició con una primera fase de organización, en donde se comenzó diseñando una planificación para el trabajo bibliográfico y de campo. Esta planificación contemplaba la creación de un plan de trabajo, con el objetivo de orientar las actividades a realizar.

Dicha planificación incluye una fase preliminar de recolección de datos contextuales, donde se partió de un estudio bibliográfico de diferentes informes, documentos, libros y revistas, los cuales brindaran soporte y solidez científica. En esta perspectiva, y para una mayor organización se crearon fichas bibliográficas para catalogar las fuentes bibliográficas. Estas fichas se orientaron para elaborar el marco teórico que le dio soporte teórico al trabajo de campo.

En una segunda fase, el equipo de investigación realizó el contacto directo con las autoridades del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque (INAY), donde se presentó el plan de trabajo diseñado y así se solicitó la colaboración en forma directa de parte de las autoridades de la institución educativa, requiriendo de parte de ellos el permiso respectivo para hacer la investigación. Una vez concedido el permiso por parte de las

autoridades de la institución y de los docentes que imparten la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, el grupo investigador sometió a validación la primera técnica de la observación, cuyo instrumento fue el diario de campo. Éste estuvo diseñado con el objetivo de recoger información acerca de las diferentes estrategias que utiliza el docente para formar y evaluar las actitudes de sus estudiantes. Simultáneamente, en esta fase se revisó y se analizó documentos teóricos y pedagógicos de la institución, a partir de ello, se elaboró un diagnóstico que permitió vislumbrar las necesidades o problemáticas que presentaba la institución.

Por otro lado, con base a la bibliografía consultada, las observaciones y los apuntes realizados en cada una de las visitas a la institución educativa, el grupo investigador seleccionó el tipo de instrumentos a aplicar a partir de las hipótesis y de los indicadores de trabajo. En este sentido, se elaboró una guía de observación y una encuesta para docentes, y un cuestionario con una escala de valoración para el alumnado.

De esta forma, los instrumentos se sometieron a validación y posteriormente, se aplicaron a la muestra seleccionada de docentes que imparten la asignatura de estudios Sociales y Cívica y de los estudiantes de las diferentes especialidades y niveles seleccionados. Este período de recolección de datos estuvo comprendido aproximadamente por dos meses, ello debido a la magnitud y relevancia de dichas actividades.

Seguidamente, para la prueba de hipótesis se procedió a elaborar una base de datos aplicando la fórmula respectiva para dicha comprobación.

Finalmente, los resultados permitieron elaborar conclusiones y recomendaciones del estudio dirigida a las personas involucradas.

3.6. Modelo Estadístico

En el caso de la comprobación de hipótesis el modelo estadístico que se utilizó fue la Ji Cuadrado de Pearson (C Pearson), dicho coeficiente de correlación permitió medir el nivel de confianza o significatividad entre las distribuciones observadas y esperadas en cada una de las operacionalizaciones de hipótesis. La determinación de la significancia a través de las tablas de contingencia permitió cerciorarse que la relación de las variables establecidas no responde a una casualidad ni al azar.

En cuanto a los valores que tomaron los coeficientes, éstos iban de 0 a 1 para la correlación positiva y de 0 a -1 para la correlación negativa o inversa. Lo que significa, entre más se acercó el valor del coeficiente a 1, existió más relación entre las variables y entre más cercano a 0, hubo menos relación existente entre las variables.

La fórmula de este modelo estadístico que se utilizó, fue la siguiente:⁸²

$$\text{Fórmula: } C = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}}$$

$$\text{Donde } X^2 = \sum \sqrt{\frac{(fo - fe)^2}{fe}}$$

En donde:

fo = Frecuencia Observada o Real

fe = Frecuencia Esperada

N = Población

La aplicación de esta fórmula donde se comprobó cada una de las hipótesis planteadas puede verse en una forma general en el Anexo No.5

⁸² Bonilla, Gidalberto. Cómo hacer una tesis de graduación con técnicas estadísticas. Cuarta Edición. UCA Editores. San Salvador, El Salvador, 2000. Pág. 241.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. CAPÍTULO IV

A continuación se presenta los resultados obtenidos mediante la identificación de los datos obtenidos del proceso de observación directa en el momento de desarrollo de clases, aplicación de instrumentos tales como cuestionarios a maestros y alumnos, guías de observación que fueron el resultado de la presenciar día a día la clases. Este proceso culminó con el vaciado de información en los cuadros que se irán observando en todo el capítulo y sus respectivos cuadros para poder visualizar de mejor manera los resultados, también aparece los gráficos que son un apoyo visual para un mejor soporte a la lectura e interpretación de los resultados.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

4.1. Organización y clasificación de los datos.

4.1.1. Sector Docente.

TABLA N° 1. CARACTERIZACIÓN DEL SECTOR DOCENTE.

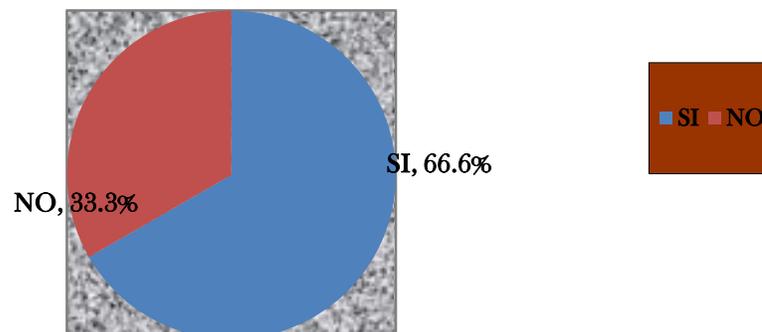
PERFIL DEL PERSONAL DOCENTE QUE PARTICIPO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			
DOCENTE	EDAD	Fx	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
1	46 años	1	<p>En la presente investigación participaron un total de 3 docentes, cuya característica principal fue la de impartir la asignatura de Estudios Sociales y Cívica de los primeros y segundos años de bachillerato del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.</p> <p>La mayor parte de los docentes se encuentran en una edad superior a los 40 años, lo que destaca la experiencia en la vida ya que se espera que una persona adulta posea un amplio significado de los valores y actitudes de las personas, más allá de su conocimiento teórico.</p> <p>Por otra parte, en relación al grado académico, todos los docentes expresan haber</p>
2	42 años	1	
3	41 años	1	
TOTAL		3	
DOCENTE	SEXO	Fx	
2	Femenino	2	
1	Masculino	1	
TOTAL		3	
DOCENTE	GRADO ACADÉMICO	Fx	
1 y 2	Profesorado	2	
3	Licenciatura	1	
DOCENTE	AÑOS DE EJERCER LA DOCENCIA	Fx	

1	13 años	1	<p>obtenido su título como profesores la especialidad de Estudios Sociales. La institución educativa superior donde obtuvieron los títulos que los acreditan es para los docentes 1, 2, 3 la Universidad de El Salvador.</p> <p>Por último, los años de ejercer la docencia que cada uno tiene son de 6 y 15 años respectivamente. En este sentido, guarda relación con los años de trabajar en el grado que actualmente imparte, siendo de 2 y 10 años respectivamente. Se puede afirmar que todos los docentes poseen experiencia en el desarrollo de la asignatura.</p>
2	15 años	1	
3	11 años	1	
TOTAL		3	
DOCENTE	AÑOS DE IMPARTIR EL GRADO ACTUAL	Fx	
1	2 años	1	
2	10 años	1	
3	7 años	1	
TOTAL		3	

TABLA N° 2. CONOCIMIENTO DEL SECTOR DOCENTE, ACERCA DEL ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

¿TIENE CONOCIMIENTO SOBRE EL NUEVO EDUCATIVO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO?				
N°	SI		NO	
	Fx	%	Fx	%
1	1	33.3	0	0
2	1	33.3	0	0
3			1	33.3
TOTAL	2	66.6	0	33.3

Grafico N° 1
¿Tiene conocimiento sobre el nuevo Enfoque Educativo Basado en el Constructivista ?

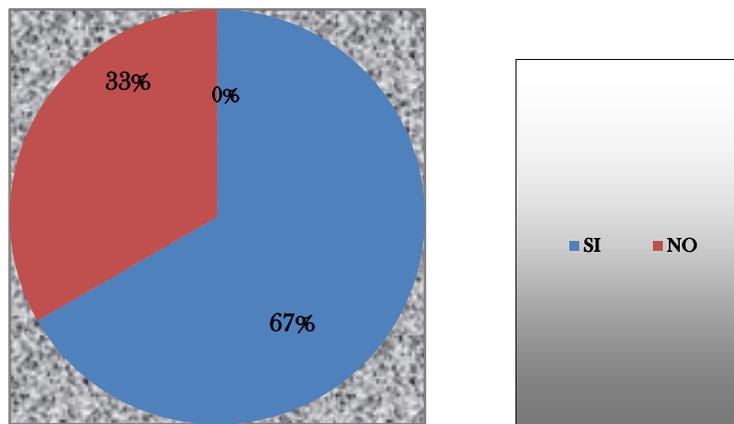


De la pregunta ¿Tiene conocimiento sobre el nuevo enfoque educativo basado en el constructivismo? del total de los 3 docentes encuestados, el 66.6% manifiestan que sí, tienen conocimiento, pues una de las razones que manifiestan es que han sido partícipes de las capacitaciones diseñadas por el Ministerio de Educación (MINED) para la implementación de los nuevos programas, a esto se anuda el interés por consultar libros y folletos en relación al enfoque. En contraparte, un 33.3% expresó que no tiene conocimiento sobre dicho enfoque educativo y que no ha recibido alguna formación o capacitación sobre el mismo.

TABLA N° 3. PERCEPCIÓN DE CAMBIOS GENERADOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA, A PARTIR DE LOS NUEVOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

¿CONSIDERA QUE LOS NUEVOS PROGRAMAS EDUCATIVOS HAN GENERADO CAMBIOS EN SU PRÁCTICA EDUCATIVA?						
N°	SI		NO		ES LA MISMA	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%
1	1	33.3	0	0	0	0
2	1	33.3	0	0	0	0
3			1	33.3	0	0
TOTAL	2	66.6	1	33.3	0	0

Grafico N° 2
 ¿Considera que los nuevos programas educativos han generado cambios en su practica educativa?

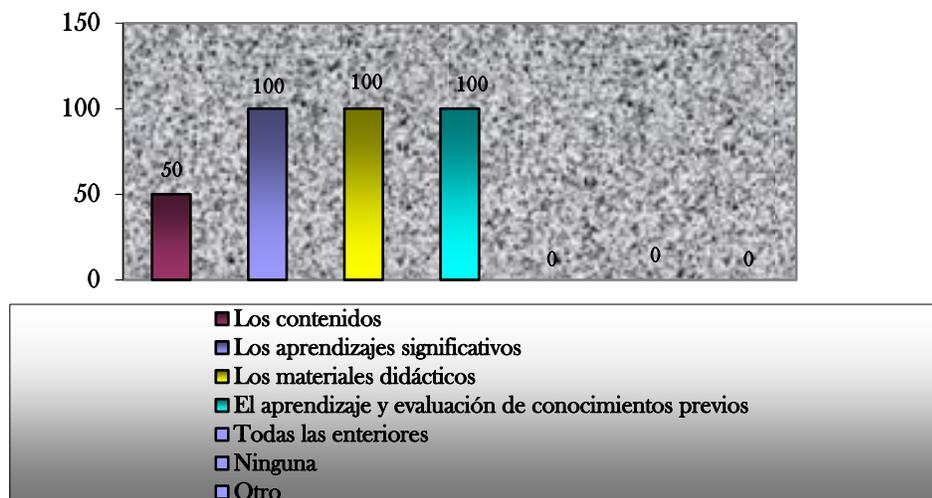


Al hacerles la interrogante ¿Considera usted que los nuevos programas educativos han generado cambios en su práctica docente? un 66.6% de los docentes manifiestan que sí, les ha generado cambios en su práctica educativa. A diferencia del 33.3% quien expresa que dichos programas no han generado ningún cambio.

TABLA N° 4. INNOVACION DE LOS NUEVOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

¿QUÉ LE PARECE INNOVADOR DEL CONSTRUCTIVISMO?														
N°	Los contenidos		Los aprendizajes significativos		Los materiales didácticos		El aprendizaje y evaluación de conocimientos previos		Todas las anteriores		Ninguna		Otro	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
1	0	0	1	50	1	33.3	1	33.3	0	0	0	0	0	0
2	1	50	1	50	1	33.3	1	33.3	0	0	0	0	0	0
3					1	33.3	1	33.3						
TOTAL	1	50	2	100	3	100	3	100	0	0	0	0	0	0

Grafico N° 3
¿Qué le parece de innovador del Constructivismo?

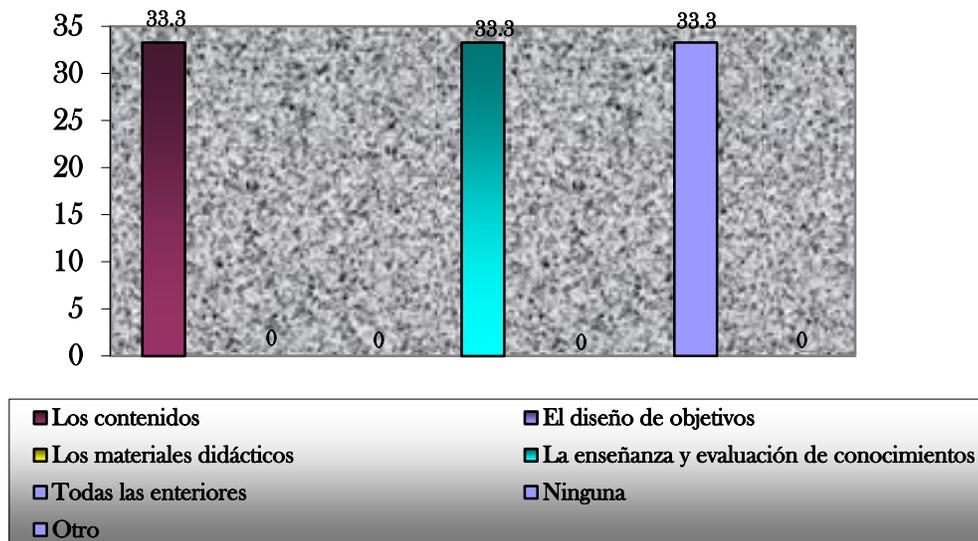


De la interrogante ¿Qué le parece innovador de los nuevos programas educativos? un 100% del sector docente menciona que le parece innovador la evaluación de conocimientos previos y los materiales didácticos en primer lugar, y en forma unánime la evaluación de los conocimientos previos con un 100%. Por último, un 50% considera como otra innovación, el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

TABLA N° 5. QUE EXTRAÑA DE LOS PROGRAMAS ANTERIORES

¿QUÉ EXTRAÑA DE LOS PROGRAMAS ANTERIORES?														
N°	Los contenidos		El diseño de objetivos		Los materiales didácticos		La enseñanza y evaluación de conocimientos		Todas las anteriores		Ninguna		Otro	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0
2	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1	33.3	0	0	0	0	0	33.3	0	0	1	33.3	0	0

Grafico N° 4
¿Qué extraña de los programas anteriores?

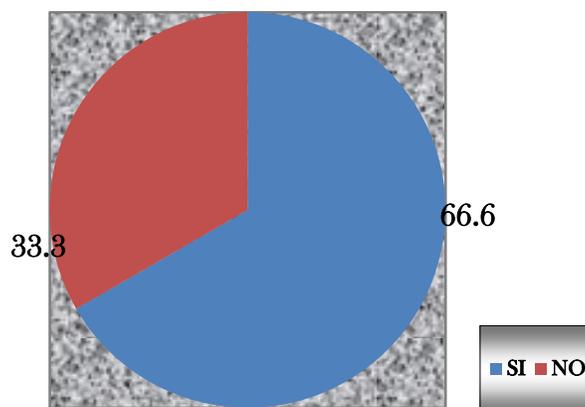


Para contrastar las innovaciones de los programas basados en el enfoque constructivista versus los anteriores programas se preguntó ¿Qué extrañan de los programas anteriores? como resultado, el 33.3% de los docentes mencionaron que extrañaban los contenidos, la enseñanza y evaluación de conocimientos otro 33.3%. Mientras otro 33.3% manifestó que no extrañan nada de éstos.

TABLA N° 6. REALIZACIÓN DE PLANIFICACIONES DEL SECTOR DOCENTE CON BASE EN EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

¿REALIZA USTED LAS PLANIFICACIONES CON BASE EN EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA?				
N°	SI		NO	
	Fx	%	Fx	%
1	1	33.3	0	0
2	1	33.3	0	0
3			1	33.3
TOTAL	2	66.6	0	33.3

Grafico N° 5
¿Realiza usted las planificaciones con base en el enfoque constructivista?



Con base a la pregunta ¿Realiza usted las planificaciones con base al enfoque constructivista? En forma unánime el 66.6% del sector docente manifiesta que sí realizan su planificación con base en el enfoque constructivista; para lo cual utilizan un formato específico y adecuado, donde se destacan la separación de los contenidos

y la descripción detallada de las estrategias metodológicas para su abordaje. Lo anterior, se logró comprobar a través de la observación de sus cartas didácticas que nos mostraron los docentes. En el mismo sentido, al profundizar sobre el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, la mayoría expresó que sí desarrollaban los contenidos en base a los conocimientos previos y el aprendizaje significativo.

TABLA N° 7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.

N°	TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN	Docentes	
		1	2
1	Observación directa	X	X
2	Lista de cotejo	X	X
3	Mesa redonda	X	X
4	Sociodramas	X	X
5	Registros anecdóticos	-	X
6	Visualización de películas y documentales para hacer reflexionar a los estudiantes	X	X
7	Debates en clases sobre temas relevantes que afectan positiva y negativamente a los jóvenes	X	X
8	Elaboración de recursos visuales por parte del alumnado como videos, ilustraciones y documentales.	X	X
9	Análisis de escritos, películas, canciones, fotografías, comerciales, etc. para producir textos interpretativos	X	X
10	Discusiones, debates y diálogos con personalidades de la vida pública para tratar temas de interés académico o humano	X	X
11	Realizar relatos de experiencia de vida de personas exitosas, como ejemplo motivador	X	-
12	Realizar trabajos en equipo, evaluando los niveles de integración y cooperación	X	X
13	Resolución de dilemas sociales	X	X

La Tabla N° 7 presenta las técnicas de intervención utilizadas por cada docente para generar un aprendizaje significativo, tomando como punto de partida los conocimientos previos.

Para este contenido, las técnicas utilizadas por la mayoría del sector docente para generar un aprendizaje significativo están: el aconsejar al alumnado, motivarlos, realizar debates en clases sobre temas relevantes que afectan positiva y negativamente a los jóvenes y realizar trabajos en equipo, evaluando los niveles de integración y cooperación. Siguiendo con esta finalidad, la utilización de sociodramas es llevada a cabo por los docentes 1 y 2. Para el caso del docente 3 manifiestan que realizan relatos de experiencia de vida de personas exitosas, como ejemplo motivador.

Para el caso de la técnica de juego de roles, ésta es implementada por los docentes 1 y 2. La elaboración de recursos visuales por parte del alumnado como videos, ilustraciones y documentales con contenidos morales y reflexivos es implementada por el docente 3.

Con el mismo fin, los docentes 1 y 2 manifiesta que se valen de técnicas como: visualización de películas y documentales con un contenido moral para hacer reflexionar a los estudiantes, análisis de escritos, películas, canciones, fotografías, comerciales, etc. para producir textos interpretativos y simulación de actividades profesionales. Por último la realización de análisis de casos reales/ ficticios para crear un conflicto moral en los estudiantes así como las técnicas de relajación, son técnicas utilizadas por los docentes 3 y 1, respectivamente.

TABLA N° 8. CUÁLES CONSIDERA USTED, DEBEN SER LOS MECANISMOS QUE LA INSTITUCIÓN DEBE EMPLEAR PARA QUE LOS CONOCIMIENTOS QUE APRENDEN LOS ALUMNOS SEAN SIGNIFICATIVOS PARA SUS VIDAS.

N°	TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN	TOTAL			
		1	2	3	
1	Aconsejar al alumnado	1	1	1	3
2	Motivar al alumnado	1	1	1	3
3	Juegos de roles	1	0	0	1
4	Sociodramas	1	1	0	2
5	Análisis de casos reales/ ficticios para crear un conflicto moral en los estudiantes	0	0	0	1
6	Visualización de películas y documentales con un contenido moral para hacer reflexionar a los estudiantes	0	0	0	0
7	Debates en clases sobre temas relevantes que afectan positiva y negativamente a los jóvenes	1	0	1	3
8	Elaboración de recursos visuales por parte del alumnado como videos, ilustraciones y documentales con contenidos morales y reflexivos	0	0	0	1
9	Análisis de escritos, películas, canciones, fotografías, comerciales, etc. para producir textos interpretativos	0	0	0	0
10	Discusiones, debates y diálogos con personalidades de la vida pública para tratar temas de interés académico o humano	1	0	0	1
11	Técnicas de relajación	1	0	0	1
12	Realizar relatos de experiencia de vida de personas exitosas, como ejemplo motivador	1	0	0	1
13	Realizar trabajos en equipo, evaluando los niveles de integración y cooperación	1	1	1	3
14	Simulación de actividades profesionales	0	0	0	1
15	Estudio de casos	1	0	0	1

La Tabla N°8 presenta las técnicas utilizadas por los docentes para el desarrollo del contenido denominado: “Problemas Sociales”, el cual, según los programas

educativos de Estudios Sociales y Cívica, plantea como indicador de logro que, el estudiante debe de formular con interés soluciones ante problemáticas ambientales, violación de derechos de personas y trabajadoras y discriminación de la mujer respetando los puntos de vista de los demás⁸³

Conscientes de la necesidad de intervenir en el cambio de actitudes del alumnado a través de la práctica docente, todos los docentes afirman utilizar para generar cambios de actitudes en este contenidos técnicas como: el aconsejar al alumnado, motivarlos, así como el realizar trabajos en equipo, evaluando los niveles de integración y cooperación. La aplicación de sociodramas es utilizada por los docentes 1 y 2.

En cuanto a la técnica de los debates en clases sobre temas relevantes que afectan positiva y negativamente a los jóvenes, son utilizados por el docente técnicas de juegos de roles para este contenido es utilizada por las docentes 1 y 3.

En el caso de la docente 2, ella manifiesta aplicar con sus estudiantes análisis de casos reales/ ficticios para crear un conflicto moral en los estudiantes, elaboración de recursos visuales por parte del alumnado como videos, ilustraciones y documentales con contenidos morales y reflexivos y simulación de actividades profesionales.

Por último, la docente 1 expresa que para desarrollar este contenido en sus clase, utiliza la técnica de las discusiones, debates y diálogos con personalidades de la vida pública para tratar temas de interés académico o humano, las técnicas de relajación; así como la realización de relatos de experiencia de vida de personas exitosas, como ejemplo motivador y estudio de casos.

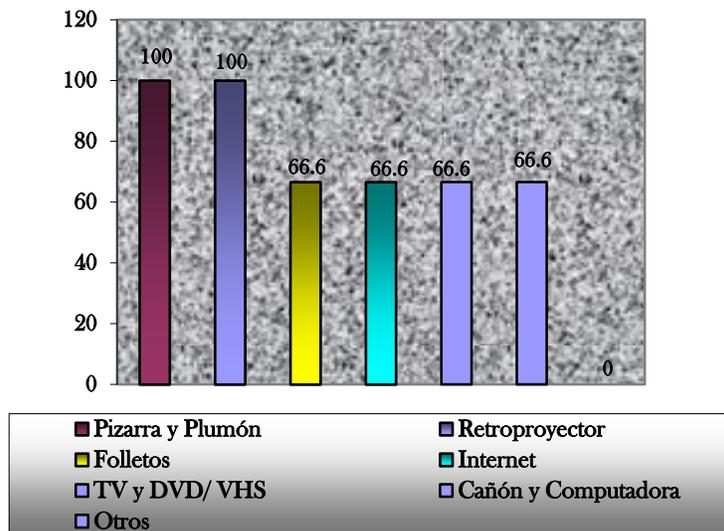
⁸³ Ministerio de El Salvador. Programa de Estudios Sociales y Cívica de Educación Media. El Salvador, 2008. pág. 147.

TABLA N° 2. RECURSOS DE LOS QUE SE AUXILIA EL SECTOR DOCENTE

¿DE QUÉ RECURSOS SE AUXILIA PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS EN SU ASIGNATURA?														
N°	Pizarra y Plumón		Retroproyector		Folletos		Internet		TV y DVD/VHS		Cañón y Computadora		Otros	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%	Fx	%
1	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0
2	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0
3	1	33.3	1	33.3										
TOTAL	3	100	3	100	2	66.6	2	66.6	2	66.6	2	66.6	0	0

Grafico N° 2

¿De qué recursos se auxilia para el desarrollo de los contenidos de la asignatura?

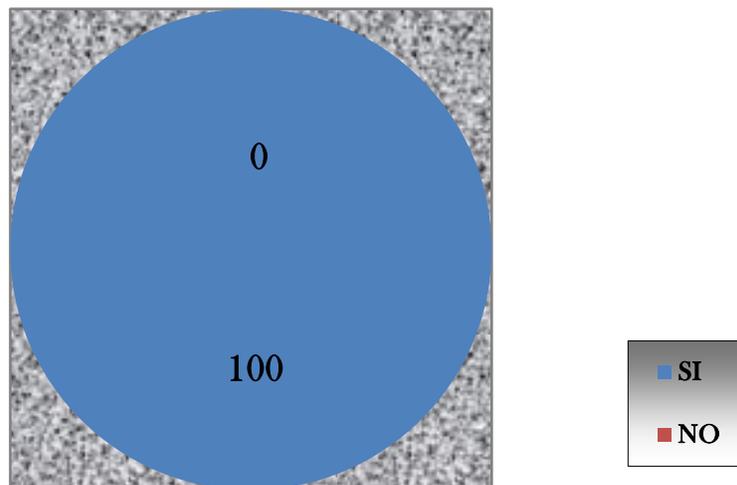


Al respecto de la interrogante ¿De qué recursos se auxilia para el desarrollo de los contenidos en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica?, el 100% de los docentes, respondió que utilizan para el proceso educativo recursos como: la pizarra y plumón. Mientras el 66.6 usa cañón y computadora. Por otra parte, el uso de retroproyector es llevado a cargo por un 100% de los docentes. Así mismo por último, el uso de Internet, TV y DVD/ VHS es un recurso utilizado por un 66.6% de los docentes.

TABLA N° 3. EVALUACION DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.

¿REALIZA UNA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS?				
N°	SI		NO	
	Fx	%	Fx	%
1	1	33.3	0	0
2	1	33.3	0	0
3	1	33.3	0	0
TOTAL	2	100	0	0

Grafico N° 3
¿Realiza una evaluacion de los conocimientos previos?

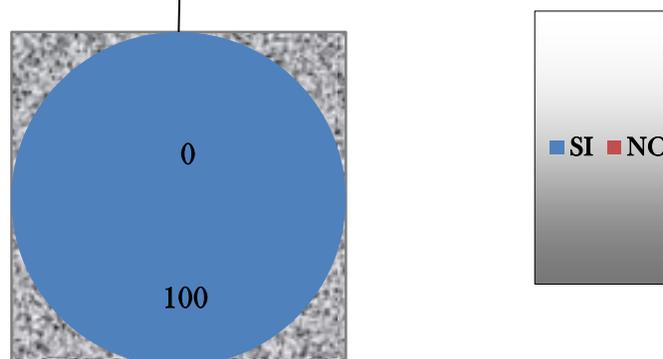


De la pregunta ¿Realiza una evaluación de los conocimientos previos? El 100% de docentes afirman que sí evalúan los conocimientos previos con el alumnado. Para ello, las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas son: lluvia de ideas, cuestionamientos directos y anécdotas de la vida cotidiana.

TABLA N° 4. LAS ESTRATEGIAS Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN QUE UTILIZA PARA FORMAR CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN EL ALUMNADO.

A PARTIR DE LAS ESTRATEGIAS Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN QUE UTILIZA PARA FORMAR CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN EL ALUMNADO, ¿CONSIDERA QUE ESTÁN SIENDO EFECTIVAS?						
N°	SI		NO		REGULAR	
	Fx	%	Fx	%	Fx	%
1	1	33.3	0	0	0	0
2	1	33.3	0	0	0	0
3	1	33.3	0	0	0	
TOTAL	2	100	0	0	0	0

Grafico N° 4
A partir de las estrategias y el sistema de evaluacion que utiliza para formar conocimientos significativos en el alumnado ¿Considera que estan haciendo efectivas?



De la pregunta ¿A partir de las estrategias y el sistema de evaluación que utiliza para formar conocimientos significativos en el alumnado, ¿Considera que están siendo

efectivas? El 100% del sector docente considera que sí han sido efectivas las estrategias y el sistema de evaluación utilizado para formar conocimientos significativos.

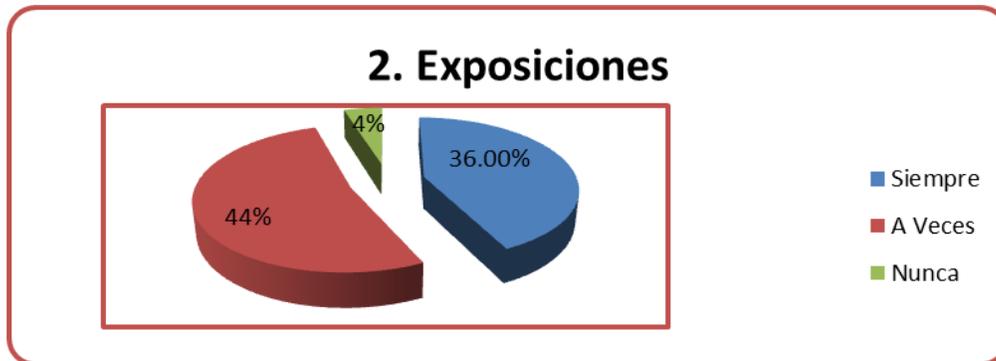
4.1.2. Sector Estudiantil.

TABLA N° 5. OPINIÓN DEL SECTOR ESTUDIANTIL EN RELACIÓN AL GUSTO POR LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.

DOCE NTE	¿TE GUSTA LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES?			
	SI	¿POR QUÉ?	NO	¿POR QUÉ?
1	29	Los estudiantes afirmaron que les gusta la asignatura debido a que aprendían a conocer sobre la realidad del país, tanto en lo político, como en lo económico y lo social. Además en esta asignatura ellos mencionaron que se les enseñaba todo lo relacionado a la cultura, democracia, derechos humanos, historia de sucesos relevantes y la coyuntura actual de nuestro país y del mundo. Enfatizando como punto principal de coincidencia, que en la asignatura lograban debatir temas sociales del entorno en que viven.	3	Los estudiantes afirmaron que no les gustaba la asignatura porque los temas se prestaban mucho a debates y exposiciones y por tanto no les gustaba exponer, porque sentían pánico. Así mismo manifestaban que en ella se trata explicar y analizar un tema, lo cual no eran buenos para eso, por que no entendían los temas.
2	30	Los estudiantes mencionaron que les gustaba la asignatura porque les ayudaba a darse cuenta de sucesos importantes que tienen que ver con la historia del país, tanto en lo político, económico, social, cultural, etc. Así mismo, les presentaba los sucesos de otros países vecinos del área centroamericana y del mundo, que de alguna manera inciden en el entorno social del país.	6	Los estudiantes mencionaron que no les gusta la asignatura debido a que para ellos la asignatura es muy aburrida y no le encuentran interés, porque solo se habla de hechos pasados. Por otra parte, perciben que mucho les induce a la política y creen que hay otras materias más interesantes. Otros expresan, que la asignatura no era de su agrado por la persona que la impartía, debido a que por una clase que les faltara, este maestro no los examinaba.
3	16	La razón del gusto por la asignatura se debe a que en ella se les enseña y aprenden acerca de la situación política, económica y social del país. Así mismo, esta asignatura da a conocer sobre los diferentes Derechos, lo que los induce a formarse como ciudadanos, por medio de su conocimiento y la defensa de los mismos. También expresaron que a través de la asignatura conocen hechos pasados y presentes de El Salvador en diferentes aspectos, a la vez, se trata sobre hechos mundiales que inciden directa e indirectamente sobre el país.	11	Los estudiantes mencionaron que no les gusta la asignatura, porque la clase era muy aburrida, la maestra era muy confusa y además, les caía mal. Otros estudiantes, afirmaron que los temas que se desarrollan en la asignatura, lamentablemente cada año eran los mismos, porque ya los habían visto en tercer ciclo y ahora en bachillerato. Otros estudiantes, aseguraron que la razón radicaba en que la asignatura no les serviría para el futuro, por la especialidad del bachillerato, es por ello, que no encontraban sentido de estudiarla.
FX	75	FX	20	Total 95

PERFIL DEL ALUMNADO QUE PARTICIPO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			
EDAD	Fx	%	ANÁLISIS DESCRIPTIVO
15 años	7	7.4	En esta investigación, la muestra del sector estudiantil fue representada por un total de 95 estudiantes, cuya característica principal para su selección fue pertenecer a los primeros y segundos años de Bachillerato del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.
16 años	38	40	
17 años	32	33.7	
18 años	11	11.6	
19 años	4	4.2	
20 años	2	2.1	
21 años	0	0.0	
22 años	1	1	
TOTAL	95	100%	
SEXO	Fx	%	
Masculino	41	43	
Femenino	54	57	
TOTAL	95	100%	
ESPECIALIDAD DE BACHILLERATO	Fx	%	
General	35	36.8	
Técnico Vocacional	60	63.2	
TOTAL	95	100%	

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DEL SECTOR ESTUDIANTIL

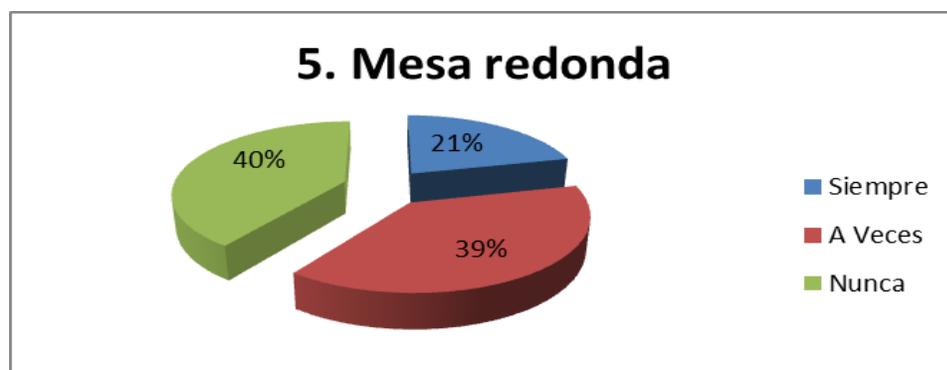


En el caso del uso de exposiciones para desarrollar los temas de la asignatura se tiene que el 44% dijo que a veces, mientras que un 36% planteo que siempre, y por ultimo un 4% dijo que no desarrolla exposiciones. Los datos anteriores reflejan claramente que se apoyan de exposiciones para el desarrollo de las temáticas del programa de estudio de la asignatura.



En el caso de investigación de temas los datos reflejan en mayor porcentaje con un 46% de las respuestas que los alumnos investigan los temas para tener conocimientos

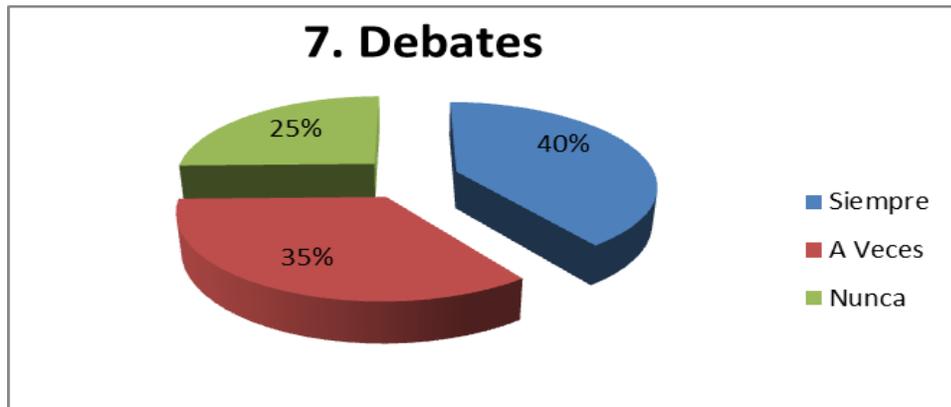
previos de los mismos, y que en un 34% afirman que siempre investigan; también aparece un 20% que afirma no investigar. Los datos demuestran que existe una tendencia alta a la investigación, lo cual está directamente relacionado con la importancia que los docentes le dan a la investigación como una estrategia que está directamente relacionada con el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, donde el alumno es responsable de su propio conocimiento.



Para el caso de la pregunta sobre la aplicación de la estrategia de la mesa redonda, los datos reflejan que en un 40% no se aplica, seguido por un 39% que afirma que sí, mientras un 21% plantea que no. Los datos anteriores nos dejan un claro planteamiento de que el profesor/a se auxilia de esta técnica con cierta regularidad.



En el caso de la pregunta sobre el apoyo de la técnica de lluvia de ideas se tiene que los estudiantes manifiestan en mayor porcentaje que los profesores/as a veces se auxilian de esta técnica en un 47%, mientras que un 27% afirma que a veces y de igual manera otro 27% plantea que nunca. Lo cual hace pensar existe un apoyo bastante marcado de esta técnica, la cual según el Constructivismo, contribuye a que el alumno desarrolle sus conocimientos previos y por consecuencia tenga un aprendizaje significativo, ya que son ellos quienes priorizan aquellos conceptos que les serán útiles en la vida.



Para el caso de la técnica del debate, se tienen los siguientes datos, un 40% plantea que el profesor/a siempre se apoya de esta técnica para evaluar los conocimientos de ciertas temáticas que son propicios para ser discutidos, y por lo mismo ameritan el intercambio de ideas para enriquecer el contenido. Mientras un 35% plantea que a veces. Además que es una manera fácil de aclarar conceptos y mejorar la comprensión de temas de la realidad nacional.



En el caso de la aplicación de esquemas mentales, se observa un 47% afirma que los profesores se apoyan de la técnica de los esquemas mentales para la enseñanza de la asignatura, mientras un 28% plantas que a veces, y por último un 25% dice que nunca. Los datos anteriores reflejan un alto porcentaje del uso de esta técnica para impartir los temas de la signatura. Podemos afirmar que la técnica es constructivista ya que le deja libertad al alumno para que pueda poner de manifiesto sus conocimientos previos, y logre organizar sus ideas de acuerdo a las exigencias de la temática que desarrolle, también logre hilvanar esas ideas con sus intereses personales.



Los resultados, en este caso reflejan con claridad que un 40% recibe los diferentes temas con explicaciones de la cotidianidad y, 45% también lo hace a veces, lo que

nos indica que se está partiendo del entorno de los alumnos, para que el aprendizaje sea significativo a su vez útil para la vida futura del estudiante. En el caso contrario solamente se tiene un 15%, lo cual indica que es mínimo y, que e estos alumnos posiblemente no les interese mucho la asignatura.



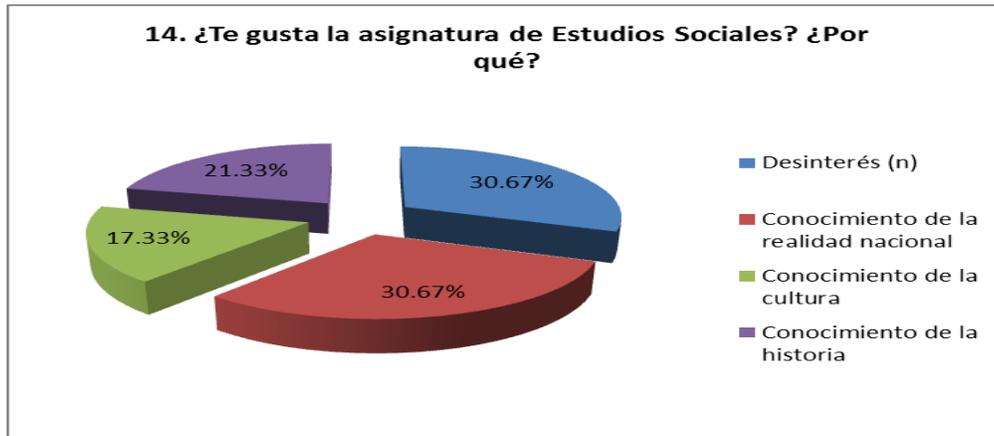
En cuanto a los resultados referidos a la comparación de los temas con la realidad actual, se refleja un alto porcentaje de 57% afirmando que el profesor parte del contexto de sus estudiantes para explicarles los diferentes temas de la asignatura. Por otra parte el 33% manifestó que a veces, lo cual indica que en cierta medida se aplica, pero quizás, no es suficiente para entender las complejidades sociales. Esto es normal en el sentido que estos estudiantes sean un poco indiferentes a lo que pasa en sus entornos.



En el caso de las lecturas y discusiones de documentos se observa que el 51%, lo hace en las clases, mientras un 41% plantea que a veces. Esto nos indica que el profesor se apoya con distintas fuentes para que el alumno tenga un panorama más amplio sobre las temáticas que desarrolla. Lo cual amplía el conocimiento de los temas y hace que se tengan más criterios y se expliquen de mejor manera el porqué de determinados acontecimientos sociales y, se formen criterios propios sobre los mismos.



Los datos anteriores nos relejan que un 47% de los alumnos aprenden las temáticas de la signatura partiendo de las experiencias a las cuales se han enfrentado en su diario vivir. Por otro lado se tiene que un 41% manifiesta que a veces, esto podría estar relacionado con la participación que estos alumnos tienen en las clases, ya que en determinado momento se muestren con apatía o indiferencia a algunas temáticas, lo cual puede considerarse dentro de lo normal.



14. ¿Te gusta la asignatura de Estudios Sociales? ¿Por qué?

En el caso anterior se puede observar que al 30.67%, le gusta la signatura porque quiere saber más sobre la realidad y la cultura. Lo cual indica claramente que existe cierto motivación por entender lo que sucede en su entorno y lo orígenes de los acontecimientos que suceden en la actualidad. Pero también con el mismo 30.67% aprese un marcado desinterés por los temas de la signatura, lo cual podría estar relacionado con la forma en que los profesores imparten la signatura y, que esta puede ser poco interesante o atractiva para los alumnos.

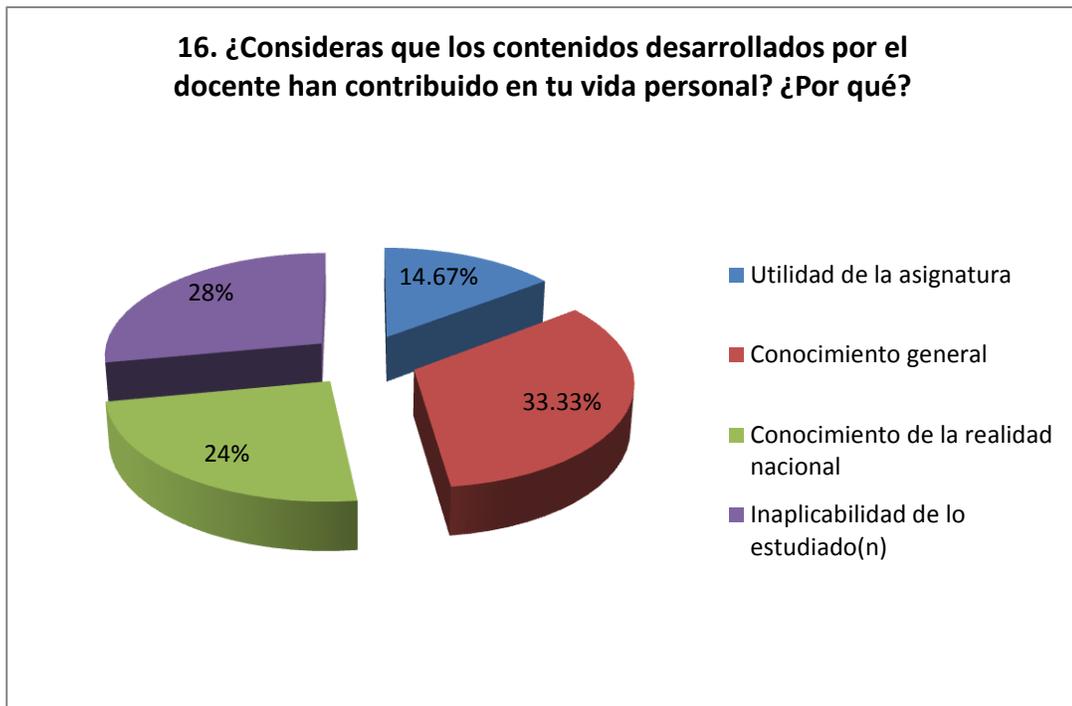


En este caso los datos reflejan que los alumnos están interesados en los temas de la asignatura ya que a un 69.13% les gusta conocer la realidad en que viven, la cultura y la historia. Mientras que el 30.67%, plantea estar desinteresado, lo cual podría estar marcado por factores metodológicos por parte de los docentes o desatención en las clases.



Los datos anteriores reflejan el interés con un 30.6%, les importa en la medida en que se motive y sea dinámica la clase. De cerca está un 18.67% que considera que la metodología es inapropiada. Por otra parte se tiene un 16% que existe un abuso

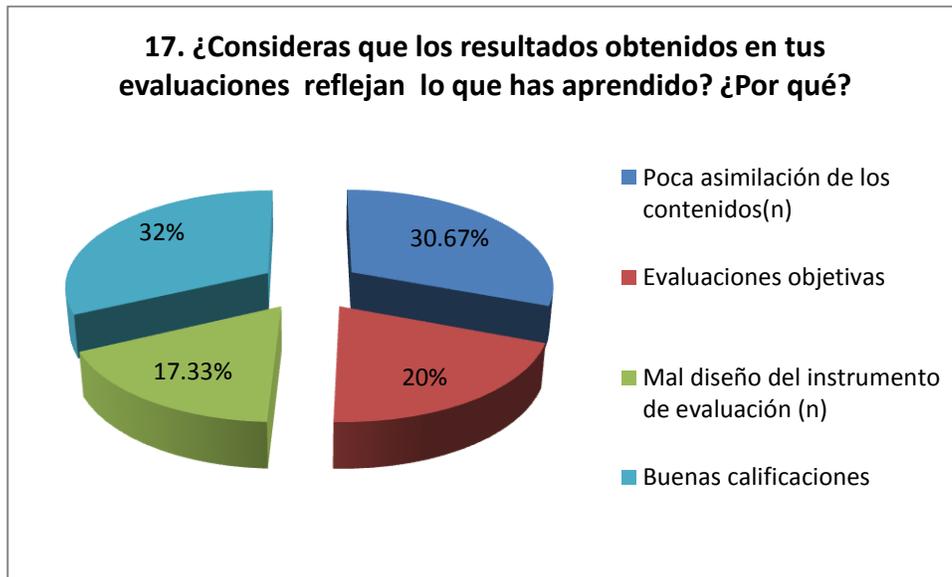
de material de lectura. Estos datos nos indican que no les gusta la signatura en sí, no por los temas, sino por la manera o metodología utilizada por los profesores.



Los datos reflejan que un 33.33% plantea que los contenidos le ayudaran en su vida personal, por los conocimientos generales que aprende. Mientras el 28% considera que es inaplicable a vida personal lo que están aprendiendo. Por otra parte un 24% afirma que los contenidos le ayudarán a conocer la realidad nacional.

Ante los datos podemos afirmar que existe una percepción significativa sobre la utilidad de los contenidos en la vida personal. A esto se le agrega que la asignatura por su naturaleza se presta que las temáticas estén relacionadas con los entornos sociales, políticos, económicos, culturales, etc., que viven los alumnos.

17. ¿Consideras que los resultados obtenidos en tus evaluaciones reflejan lo que has aprendido? ¿Por qué?



Los datos anteriores reflejan que el 32% manifiesta obtener buenas calificaciones a las evaluaciones de la asignatura. Mientras 30.67%, manifiesta tener poca asimilación de los contenidos de la asignatura y por consiguiente sus calificaciones no son necesariamente las que espera. Por otra parte el 20% manifiesta que las evaluaciones deben ser objetivas. Y un 17% manifiesta que los instrumentos de evaluación son mal diseñados. Se puede deducir que se manifiesta un descontento generalizado por la forma de evaluar, lo cual según los alumnos no está siendo justa, y parte de sus resultados se los achacan a estas circunstancias que dependen en gran medida del profesor.

4.2 Prueba de hipótesis

4.2.1 Cuadros de comprobación de hipótesis.

4.2.1.1 De la primera hipótesis.

Hipótesis planteada:

Existe relación entre las estrategias empleadas por los docentes y planteadas en la planificación educativa con el enfoque socio-constructivista.

Estadísticamente:

H1: A mayor conocimiento de la teoría del socio-constructivismo mayor la elaboración de una planificación didáctica con estrategias enfocadas en el aprendizaje significativo del alumnado.

H_i= $r_{xy} \neq 0$ (existe correlación)

H₀= $r_{xy} = 0$ (no existe correlación)⁸⁴

Dónde:

V₁=Conocimiento de la teoría del socio-constructivismo.

V₂= Elaboración de una planificación didáctica. Con estrategias enfocadas en el aprendizaje significativo del alumnado.

CRUCE DE RESPUESTAS.

DOCENTE	APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS	CONOCIMIENTO DE LA TEORÍA DEL CONSTRUCTIVISMO
D1	12=E	A
D2	12=E	B
D3	9=D	A

⁸⁴Nota: ninguna variable depende de la otra. Únicamente se verifica la relación que existe entre ambas.

COEFICIENTE “C” DE PEARSON.

Y= APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS

	A	B	C	D	E	F	
A	0	0	0	0	1	1	2
B	0	0	0	1	0	0	1
	0	0	0	1	1	1	3

X= CONOCIMIENTO

A= SI

B= NO

Fórmula: $C = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}}$

Donde $X^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$

fo= Frecuencia Observada o Real

fe= Frecuencia Esperada

	fo	fe	fo - fe	(fo - fe) ²	$\frac{(fo - fe)^2}{fe}$
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0.66	-0.66	0.44	0.67
8	1	0.33	-0.67	0.45	1.36
9	1	0.66	0.34	0.12	0.18
10	0	0.33	-0.33	0.11	0.33
11	1	0.66	0.34	0.12	0.18
12	0	0.33	-0.33	0.11	0.33
TOTAL					3.05

Por tanto, la fórmula utilizada es la siguiente:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}}$$

Sustituyendo, tenemos los resultados siguientes:

$$C = \sqrt{\frac{3.05}{3.05 + 2}}$$

$$C = \sqrt{\frac{3.05}{6.05}}$$

$$C = \sqrt{0.50}$$

$$C = 0.71$$

VALOR DEL COEFICIENTE	MAGNITUD DE LA ASOCIACIÓN O CORRELACIÓN
Menos de 0.25	Baja
De 0.25 a 0.45	Media Baja
De 0.46 a 0.55	Media
De 0.56 a 0.75	Media Alta
De 0.76 en adelante	Alta

4.2.1.2 Comprobación de segunda hipótesis de docentes.

Hipótesis planteada

La aplicación de las técnicas e instrumentos para evaluar los conocimientos previos están relacionados con la percepción del alumnado sobre la asimilación de los contenidos de la asignatura Estudios Sociales y Cívica.

Estadísticamente:

H2: A mayor aplicación de técnicas e instrumentos para evaluar los conocimientos previos mayor percepción del alumnado sobre la asimilación de los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

H_i= $r_{xy} \neq 0$ (existe correlación)

H₀= $r_{xy} = 0$ (no existe correlación)⁸⁵

Donde:

V₁=Ejecución de estrategias para evaluar los conocimientos previos.

V₂= Percepción del alumnado sobre la asimilación de los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

⁸⁵**Nota:** ninguna variable depende de la otra. Únicamente se verifica la relación que existe entre ambas.

COEFICIENTE "C" DE PEARSON.

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

A	B	C	D	E	
0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1
0	0	1	0	0	1
0	0	0	1	0	1
0	0	0	0	0	0
0	0	1	2	0	3

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS A= 1 - 2 B= 3 - 4 C= 5 - 6 D= 7 - 8

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO A= 1 - 20 B= 21 - 40 C= 41 - 60 D= 61 - 80 E= 81 - 100

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

D1- 5D
D2- 8C
D3- 7D

DOCENTE 1	40% B	12/30
DOCENTE 2	56.6% C	17/30
DOCENTE 3	68.8% D	22/35

$$\text{Fórmula: } C = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}}$$

$$\text{Donde } X^2 = \sum \sqrt{\frac{(fo - fe)^2}{fe}}$$

fo= Frecuencia Observada o Real

fe= Frecuencia Esperada

	fo	fe	fo - fe	(fo - fe) ²	$\frac{(fo - fe)^2}{fe}$
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0.33	-0.33	0.11	0.33
13	1	0.33	0.67	0.45	1.36
14	0	0.33	-0.33	0.11	0.33
15	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0
17	1	0.66	0.34	0.11	0.17
18	0	0.66	-0.66	0.45	0.65
19	1	0.66	-0.66	0.11	0.17
20	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0
TOTAL					3.01

Por tanto, la fórmula utilizada es la siguiente:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}}$$

Sustituyendo, tenemos los siguientes resultados:

$$C = \sqrt{\frac{3.01}{3.01 + 2}}$$

$$C = \sqrt{\frac{3.29}{3.29 + 2}}$$

$$C = \sqrt{0.50}$$

$$C = 0.70$$

VALOR DEL COEFICIENTE	MAGNITUD DE LA ASOCIACIÓN O CORRELACIÓN
Menos de 0.25	Baja
De 0.25 a 0.45	Media Baja
De 0.46 a 0.55	Media
De 0.56 a 0.75	Media Alta
De 0.76 en adelante	Alta

4.2 Análisis e interpretación de resultados de la investigación

4.2.1 Análisis e interpretación de resultados de los docentes

Los resultados obtenidos en la investigación sobre este sector, reflejan que la mayoría de los docentes, que han sido objeto de estudio, conocen el constructivismo; debido a que han sido partícipes de capacitaciones por parte del Ministerio de Educación (MINED). Sin embargo, un docente expresó nunca haber recibido una capacitación o formación por parte del Ministerio de Educación (MINED) u otra institución. No obstante, a pesar del conocimiento o no conocimiento del modelo, todos afirman desarrollar los diferentes contenidos propuestos en el nuevo programa de la asignatura, argumentando como origen, que en la actualidad es el modelo que el Ministerio de Educación (MINED) implementa en su reforma y es por ello, que se deben apegar los lineamientos Curriculares de los programas educativos.

Podemos destacar así también la falta de concientización de los docentes de los beneficios de asumir el constructivismo. A la vez, este acontecimiento se logró apreciar más a fondo a través de las respuestas sobre la percepción de los cambios e innovaciones de los nuevos programas educativos en relación a los programas anteriores, esta información destaca que no es posible evidenciar una tendencia clara en la percepción del profesorado, acerca de la influencia que los programas abordados desde la perspectiva constructivista, puedan haber generado en su práctica cotidiana como docentes.

Por otra parte se puede clarificar evidencias de las limitaciones en el impacto de la transformación Curricular impulsada; pues no se percibe un impacto contundente en el nivel de conciencia docente y de manera particular en la modificación sustancial de su práctica educativa. Pues, como se logró constatar en la observación de las prácticas docentes (Ver Guías de Observación en el Anexo), la mayoría de docentes mantiene la práctica tradicional, centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. No obstante, se debe destacar que existen logros significativos por parte del sector docente, como son: la distribución de pupitres, la realización de trabajos en grupo, sociodramas, debates en clases, entre otros.

Otro dato significativo que es necesario resaltar de la investigación, es el énfasis que el sector docente hace en los objetivos, como la principal innovación del programa educativo de la asignatura. Si bien es importante dentro de los cambios que conllevan los programas, también indica el riesgo potencial de centrar la atención en uno solo de los componentes curriculares, pues se entiende que la Reforma Educativa pretende transformar todos los componentes por igual, pero desde ya se muestra una tendencia hacia la formulación de objetivos como el cambio más destacado; así mismo destacan como innovaciones principales: la enseñanza y evaluación de conocimientos previos.

En cuanto a las técnicas e instrumentos que se aplican para la enseñanza de la asignatura, se logró evidenciar la no utilización o el uso reducido de técnicas sugeridas por los autores César Coll, Frida Díaz Barriga sugeridas para el modelo constructivista, que en su mayoría, han sido retomadas en los programas de estudio. Esta situación se vuelve un factor negativo para la implementación de los programas educativos, pues los resultados de la investigación reflejan la relación que existe entre la ejecución de dichas estrategias docentes y el alcance de los logros propuestos en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, Siendo esta relación de 0.70 a 0.71 de significatividad, lo que se expresa en la escala de Ji Cuadrado de C de Pearson como una asociación Media Alta. Este hallazgo permite configurar una opinión acerca de la necesidad de realizar esfuerzos de fortalecimiento en el dominio estrategias y técnicas con aplicación en identificar conocimientos previos y evaluar aprendizajes significativos.

Cabe mencionar que ha pesar del reducido repertorio de herramientas metodológicas, los esfuerzos para mejorar la práctica educativa, se refleja en el uso de recursos para el desarrollo de los contenidos. Cabe mencionar, que la utilización es variada, pues se auxilian de recursos que van desde el tradicional plumón y pizarra, retroproyector hasta el uso del cañón y herramientas tan útiles como el internet. Sin embargo, el uso depende de la disposición de los recursos con que se cuente, pues debido al número

de los mismos, éstos deben ser solicitados con anticipación a la Dirección de la institución. Lo que limita la utilización en forma simultánea por los docentes.

Finalmente en la implementación del sistema de evaluación por parte del sector docente, manifiestan realizar una evaluación de los conocimientos previos. Para ello, utilizan algunas técnicas e instrumentos de evaluación de las diferentes propuestas que realizan los autores para este modelo, tal es el caso de la observación, lista de cotejo y el debate en clase. Sin embargo, a pesar del reducido número de técnicas e instrumentos utilizados, el sector docente menciona que han visto avances significativos en el rendimiento académico de los estudiantes dentro de la institución y específicamente, dentro del aula.

4.2.2 Análisis e interpretación de resultados de los estudiantes.

Es importante mencionar, que los mayores puntajes están relacionados significativamente en la escala de Ji Cuadrado de C de Pearson como una asociación Media Alta, representada por un coeficiente de 0.70 a 0.71. Lo anterior, se traduce así: “entre mayor sea el uso de los docentes de las estrategias en su planificación didáctica para la formación de conocimientos o saberes previos y conocimientos significativos, mayor será la contribución que realicen para que el alumnado alcance los indicadores de logro propuestos en el nuevo programa de la asignatura de estudios Sociales y Cívica y su vez mejore el rendimiento académico a través de las distintas formas de evaluar según el constructivismo”.

Por otra parte, para el caso del docente 3, los resultados obtenidos en los diferentes contenidos fueron de 6.12 a 7.37 de nota. Estas cifras en comparación con los demás docentes, resultaron ser menores. Sin embargo, como hallazgo importante de la investigación, tenemos que la relación que existe entre el número de estrategias que aplicó y el logro obtenido por el alumnado es nula, representado por un 0 (cero) como coeficiente en Ji Cuadrado de C de Pearson. Es decir, los resultados que obtuvo no están relacionados con las estrategias que aplica, sino más bien, responden a otros factores, ya sean éstos, externos o internos.

En el conglomerado de los valores de las notas globales de cada afirmación obtenidas por los estudiantes en los docentes 1 y 2, indican una clara actitud positiva en los diferentes contenidos de comprensión y respecto en forma individual y colectiva al abordaje de los contenidos de aprendizaje de la asignatura. En lo que respecta al análisis de cada cuestión individual nos indican que entre los estudiantes se manifiesta un cierto empoderamiento entre enseñanza docente y aprendizaje significativo dentro de cada una de las sesiones de clase. Por ende estos efectos pueden ser convertidos en interés y reflexión crítica por la mayoría de estudiantes, ante los contenidos de las problemáticas Sociales, lo relacionado al Medio Ambiente y los contenidos relacionados con la vida cotidiana.

Otro dato importante de recalcar en los estudiantes, es el gusto que manifiestan por la asignatura de Estudios Sociales y Cívica. En estos resultados queda demostrado que la empatía hacia la asignatura, tiene que ver mucho con el proceso de enseñanza y el ambiente propicio para el aprendizaje que muestran los docentes a sus estudiantes, según las estrategias y las técnicas de enseñanza que utilicen para tal fin. Sin embargo, se dejó ver entre una cantidad reducida de alumnos/as, que existe un descontento hacia la asignatura y el docente que la imparte. De ahí el desagrado y poca tolerancia a cada uno de los contenidos, al docente, a su proceso de enseñanza y a las diferentes situaciones donde se manifieste el alcance Curricular de la asignatura.

4.3 Prueba de hipótesis

4.3.1. Cuadro de comprobación de la primera Hipótesis planteada:

HIPÓTESIS	HIPÓTESIS ESTADÍSTICA	VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DIRECTRICES	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<p>H1. No existe ninguna relación al contrastar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque y, planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista.</p>	<p>H1 A mayor conocimiento de la teoría del socio-constructivismo mayor la elaboración de una planificación didáctica con estrategias enfocadas en el aprendizaje significativo del alumno.</p> <p>Hi = $r_{xy} \neq 0$ (existe correlación)</p> <p>H0 = $r_{xy} = 0^{86}$ (no existe correlación)</p>	<p>V1=Conocimiento de la teoría del constructivismo</p>	<p>Conocimiento por parte del docente del constructivismo.</p> <p>Formación y capacitación recibida sobre el constructivismo.</p>	<p>Tiene conocimiento sobre el constructivismo?</p> <p>¿A través de qué medio adquirió dicho conocimiento?</p> <p>¿Ha recibido alguna formación o capacitación sobre el constructivismo?</p>	<p>Los resultados encontrados aplicando la fórmula para comprobación de esta hipótesis en los tres docentes reflejan que la correlación de asociación entre las dos variables es Media alta, debido a que su nivel de significancia es de 0.71.</p> <p>En este sentido se puede decir que existe una asociación entre el conocimiento del constructivismo con una magnitud de asociación de 0.71 y la ejecución de estrategias en la planificación didáctica para el aprendizaje significativo en el aula.</p> <p>Por tanto, esta correlación por su nivel de significancia indica que se acepta la hipótesis planteada.</p>
		<p>V2= elaboración de una planificación didáctica con estrategias enfocadas en el aprendizaje significativo</p>	<p>Aparecimiento o explícito de la estrategia a utilizar en la planificación didáctica.</p> <p>Tipos de estrategias utilizadas para el tratamiento de los conocimientos previos.</p> <p>Medios y recursos utilizados en la clase para el aprendizaje de los conocimientos significativos.</p>	<p>¿Realiza las planificaciones con base al constructivismo?</p> <p>¿Qué tipos de estrategias utilizó para el tratamiento de los contenidos expuestos en el programa de estudio de la asignatura?</p> <p>¿De cuáles recursos y medios se auxilia para el desarrollo de los contenidos de la asignatura?</p>	

⁸⁶ Nota: ninguna variable depende de la otra. Únicamente se verifica la relación que existe entre ambas.

Cuadros de comprobación de la segunda Hipótesis planteada

HIPÓTESIS	HIPÓTESIS ESTADÍSTICA	VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DIRECTRICES	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
H2. No existe significatividad en la relación entre las estrategias metodológicas empleadas en la planificación docente con el enfoque socio-constructivista.	A mayor aplicación de técnicas e instrumentos para evaluar los conocimientos previos mayor percepción del alumnado sobre la asimilación de los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica. $H_i = r_{xy} \neq 0$ (existe correlación) $H_0 = r_{xy} = 0$ (no existe correlación) ⁸⁷	V= Ejecución de estrategias para la aplicación de los conocimientos previos.	Conocimiento por parte del docente del constructivismo. Formación y capacitación recibida sobre el constructivismo	¿Tiene conocimiento sobre el constructivismo? ¿A través de qué medio adquirió dicho conocimiento? ¿Ha recibido alguna formación o capacitación sobre el constructivismo?	Los resultados encontrados aplicando la fórmula para comprobación de esta hipótesis, reflejan que la correlación de asociación entre las dos variables es Media alta, debido a que su nivel de significancia es de 0.70 . En este sentido se puede decir que entre la Ejecución de estrategias para basadas en los conocimientos previos para el aprendizaje de los contenidos que se aplican en el aula, existe una magnitud de asociación de 0.70 con respecto a la contribución para que el alumnado alcance los conocimientos de la asignatura de Estudios Sociales. Por tanto, esta correlación por su nivel de significancia indica que se acepta la hipótesis planteada
		V= Percepción del alumnado sobre la asimilación de los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.	Aparecimiento explícito de la estrategia a utilizar en la planificación didáctica. Tipos de estrategias utilizadas para el tratamiento de los conocimientos previos. Medios y recursos utilizados en la clase para el aprendizaje de los conocimientos significativos.	¿Realiza las planificaciones con base al constructivismo? ¿Qué tipos de estrategias utilizó para el tratamiento de los contenidos expuestos en el programa de estudio de la asignatura? ¿De cuáles recursos y medios se auxilia para el desarrollo de los contenidos de la asignatura?	

⁸⁷ Nota: ninguna variable depende de la otra. Únicamente se verifica la relación que existe entre ambas.

4.4. Resultados de la investigación.

4.4.1 La experiencia de los docentes en el ejercicio de la docencia y años en su especialización ha sido un factor clave en el desarrollo de estrategias mediante la planificación didáctica para evaluar conocimientos previos y obtener un mejor aprendizaje en el alumnado que sea significativo de forma práctica y no limitado a lo teórico.

4.4.2 Las prácticas y resultados obtenidos por los docentes denotan la existencia de una relación media entre el conocimiento del Constructivismo y la ejecución de estrategias a través de la planificación didáctica para la formación de aprendizajes significativos en el alumnado.

4.4.3 Los docentes que manifestaron tener conocimiento del Constructivismo, son beneficiarios del esfuerzo del Ministerio de Educación (MINED) en la realización de capacitaciones sobre la implementación de los actuales programas educativos con enfoque en Constructivista.

4.4.4 De los tres docentes dos de ellos reflejan una tendencia definida en la percepción de los cambios generados en la práctica educativa a partir de los programas educativos basados en el Constructivismo, mientras uno opina que no.

4.4.5 La principal innovación que los docentes destacan de los nuevos programas son los objetivos enfocados con el Constructivismo, ya que son estos los que los guiará la planificación didáctica que aplicaran durante todo el año lectivo. (Ver página 114)

4.4.6 Las prácticas educativas observadas los docentes estudiados el 66.6% planifican utilizando un modelo didáctico basado en el Constructivismo, ya tiene conocimiento del constructivismo por la formación que les ha proporcionado el Ministerio de Educación y, que también se han formado a través de otras

instituciones que trabajan con temas de carácter educativos. Esto se debe a las nuevas disposiciones y formatos de planificación establecidos por el Ministerio de Educación (MINED).

4.4.7 A mayor uso que los docentes realicen de las diferentes técnicas y elaboren instrumentos de evaluación propuestas por los autores para el desarrollo de los contenidos, mayor es el porcentaje alcanzado por el alumnado que apliquen los conocimientos previos y tengan unos conocimientos significativos en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

4.4.8 El gusto por la asignatura está definido en un 90% por la aplicabilidad que el alumnado realice de los contenidos desarrollados en el aula y su entorno, así también de la realidad nacional frente a los demás países del mundo.

4.4.9 Un 33.3% de los alumnos no se sienten atraídos por la asignatura, esto se deriva de la falta de interés en el tipo de estrategias educativas aplicadas, ya que este docente es el que menos aplica en su planificación didáctica, estrategias basadas en el enfoque constructivismo. (Ver página 116)

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

5.1. Conclusiones.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se concluye lo siguiente:

5.1.1. La mayor parte de estrategias utilizadas por los docentes en su planificación didáctica para la sistematización y acomodación de conocimientos previos, responden al programa educativo de la asignatura correspondiente a los años 1995 – 2005, cuando aun no se había integrado el Constructivismo y por lo tanto no existían orientaciones metodológicas diferenciadas para el tratamiento de los contenidos. Las estrategias que actualmente se plantean en la planificación didáctica para la enseñanza de los aprendizajes significativos, no son aplicadas en forma consciente para desarrollar los conocimientos previos, sino más bien responden a las disposiciones del Ministerio de Educación (MINED) o a la intuición docente.

5.1.2. Desde una perspectiva estadística, el conocimiento que los docentes poseen del Constructivismo mantiene una relación media alta con la ejecución de las estrategias en la planificación didáctica para la enseñanza y evaluación de los contenidos en el aula, lo cual deriva en la importancia del dominio o conocimiento adecuado del enfoque del cual se concretará en la aplicación de estrategias o técnicas de enseñanza.

5.1.3. Existe una relación significativa (65%), en términos estadísticos, en la relación entre el tipo de estrategias utilizadas por los docentes en su planificación didáctica para la enseñanza de los aprendizajes significativos y el conocimiento previo que tienen los alumnos acerca de las actitudes propuestas en los nuevos programas de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica; es decir que, cuando un docente aplica técnicas pertinentes para la enseñanza de contenidos significativos, existe una mayor probabilidad de que sean aprendidos; y no pretender enseñar contenidos, utilizando

técnicas propias de los contenidos conceptuales. De aquí se deriva la importancia de que el docente, de manera consciente sea capaz de establecer la relación entre la técnica e instrumentos de evaluación y el contenido dentro del Constructivismo.

5.1.4. Los grupos de alumnos que obtuvieron promedios más altos en la escala de valores tienen docentes que planifican un mayor número de técnicas específicas para la enseñanza de contenidos significativos y evaluaciones pertinentes a partir de los conocimientos previos. Por lo anterior puede deducirse que el uso de técnicas específicas y evaluaciones de conocimientos previos diversifican la enseñanza y contribuye a consolidar el aprendizaje de los alumnos que cursan la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

5.2 Recomendaciones.

A partir de las conclusiones del estudio, el equipo investigador recomienda lo siguiente:

5.2.1. Para obtener mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos previos y aprendizajes significativos y por lo tanto obtener un mejor impacto en el desarrollo personal del alumnado, es necesario fomentar los principios, objetivos, técnicas y sistemas de evaluación propios del Modelo Constructivista y establecer las diferencias con otros modelos educativos.

5.2.2. La Comunidad educativa de la institución debe coordinarse para fortalecer los esfuerzos educativos orientados a generar cambios significativos en los aprendizajes significativos del sector estudiantil, los cuales deben sustentarse en las diferentes teorías educativas y psicológicas retomadas por el Constructivismo y, desarrollarse a partir de los mismos contenidos de la asignatura, establecidos en los programas y no necesariamente a través de proyectos *ad hoc*.

5.2.3. El Ministerio de Educación y el centro escolar deben dar seguimiento y apoyo en forma específica al componente de los aprendizajes significativos de los programas, debido a que es pertinente enfrentar las diferentes situaciones de la vida actual que exige al estudiante estar preparado para los nuevos retos de la sociedad y de igual manera superar los obstáculos que se presentan en su entorno tanto familiar como los de la institución a la que pertenece; el apoyo debe concentrarse en el sector docente, de tal forma que conduzca a elevar los niveles de compromiso y el dominio de los conocimientos previos para impulsar la enseñanza de conocimientos significativos propuestas como eje central de los programas de educación vigentes.

5.2.4. El Ministerio de Educación debe habilitar mecanismos de comunicación en diferentes medios, particularmente con el profesorado, dichos mecanismos deben orientarse a brindar herramientas de trabajo y acompañamiento para el desarrollo de los nuevos programas educativos; debido a que los mismos presentan múltiples retos de implementación y se corre el riesgo de que se de un cambio exclusivamente en el discurso público y no en la esencia del hecho pedagógico, que lo constituye el ámbito del aula. De manera particular debe orientarse al reto de integrar el aprendizaje de los conocimientos significativos; y en general del dominio de los conocimientos previos, que presenta el reto de hacerse desde lo cotidiano del quehacer educativo, durante el desarrollo mismo de los contenidos y que por ello demanda una adecuada integración mediante una planificación didáctica que despliegue una serie de estrategias metodológicas adecuadas, específicas y sustancialmente diferenciadas.

Bibliografía

Ausubel, David, y otros. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, novena edición, México, Ed. Trillas. 1996.

Barraza, Arturo. *Constructivismo social: Un paradigma en formación*, Universidad Pedagógica de Durango, México, 2001. http://www.psychologia.com/articulos/artbarra_01_3.htm. Noviembre de 2002.

Barrio Maestro, José. *El enfoque "constructivista" en las teorías sobre el aprendizaje*, 1999, documento inédito.

"Marco filosófico para una política educativa". Tomado de: Revista *Educación y Educadores*, vol. 3, 1999, pp. 21-32.

"El marco sociocultural de la educación para la paz". Tomado de: Revista *Educación y Educadores*, vol. 4, año 2001, pp. 33-62.

Blanché, Robert. *La epistemología*, Barcelona, España, Ed. Oikos-tan, S.A. 1973.

Bruner, Jerome (compilación de José Luis Linaza). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, España, Alianza Editorial, S.A., 1998.

Bustos, Félix. "Peligros del constructivismo". En: Revista *Educación y Cultura*, julio, No. 34, 1994.

Carretero, Mario. "Constructivismo monamour". En: *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Aique, 1998.

Constructivismo y educación, Buenos Aires, Argentina, Aique. 1993.

Castorina, José Antonio. "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación". En: *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Aique, 1998.

Coll, César. "Constructivismo y educación escolar". En: Revista *El Educador*, No. 33, 1998.

El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2000, pp. 14-17.

Cuéllar, Alfonso; Villarreal, José. *ABC del constructivismo*. Compilación, Bogotá, Colombia, Ediciones SEM, 2000.

De Zubiría Samper, Julián. *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*, Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

Delval, Juan. "Hoy todos son constructivistas". En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 257, abril de 1997, Barcelona, España, Ed. Praxis. p. 78.

Psicología de la escuela, Barcelona, España, Ed. Paidós, 1986.

Ezcurdía, Agustín; Chávez, Pedro. *Diccionario filosófico*, México, Ed. Limusa, Noriega Editores. 1994.

Gallego Badillo, Rómulo. *Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales*, Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

Discurso sobre constructivismo, Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

Gil, Daniel, et al. "¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 1999, p. 504.

Glaserfeld, Ernst Von. "Aspectos del Constructivismo radical". En: Packman, Marcelo (compilador). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. 1, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1996.

Gómez Granell, Carmen; Coll, César. "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 221, Constructivismo, enero de 1994. Barcelona, España, Ed. Fontalba.

Guba, Evon; Lincoln, Ivonne. *El paradigma constructivista*, España, 1992.

Heredia, Bertha; Huertas, José. *Temas básicos de psicología una aproximación constructivista*, México, Editorial Trillas, 2002. Hernández, Fernando; Sancho, Juana Ma. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Editorial Paidós, 1993. <http://sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/node14.html>

Lucio, Ricardo. "El enfoque constructivista en la educación". En: *Revista Educación y Cultura*, julio, No. 34, 1994.

Maldonado, Gonzalo. *El paradigma constructivista*, 2000. http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_constructivista.htm. Noviembre de 2002.

Marín Martínez, Nicolás; Solano Martínez, Isabel. "Tirando del hilo de la madeja constructivista". En: Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 1999.

Mariño, Germán (compilador). *Constructivismo y didáctica*, Santafé de Bogotá, D.C., Ed. Dimensión Educativa, 1998.

Martínez Delgado, Alberto. "Constructivismo radical, marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias". En: Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 1999.

Matthews, M. R. "Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista. En: Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 1994.

Montes, Iván. *Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula*, 1998. www.concytec.gob.pe/eduforo/agenda/agenda%2011/constructivismo_peda%F3gico_y_eva.htm. Octubre de 2002.

Moreno, Luis E.; Waldegg, Guillermina. "La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad?". En: Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 1998.

Negret, Juan Carlos. "El constructivismo. ¿Un método de enseñanza o un modo de aprendizaje?". En: *Revista El Educador*, No. 24, 1993.

Novack, J. D. "Constructivismo humano. Un consenso emergente". En: Revista *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), 1988.

Ocampo, José Fernando. "El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica". En: Revista *Educación y Cultura*, No. 59, enero, Bogotá, D.C., Colombia, 2002, p. 23.

Parra, Ciro. Doctor en Educación, Docente Universidad de La Sabana, Reunión de Asesoría, mayo de 2002.

Pérez, Royman; Gallego, Rómulo. *Corrientes constructivistas*, Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio, 1994.

Pontecorvo, Cleotilde (Coord.). *Manual de psicología de la educación*, Madrid, España, Editorial Popular, 2003.

Porlán, Rafael. *¿Qué y cómo enseñan desde una perspectiva constructivista? Constructivismo y Escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, España, Editorial Diada, 1993.

_____. *Constructivismo y Escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, España, Editorial Diada, 1993.

Cfr. Azcárate, Carmen, et al. Tema: "Constructivismo y Educación Científica", *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 17 (3): 477, 1999.] Ríos. 1999. www.quadernsdigitals.net/articles/quadernsdigitals/quaderns24/q24concepcion.htm. Noviembre de 2004.

Rosas, Ricardo; Sebastian, Christian. Piaget, Vigotsky y Maturana. *Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Aique. 2001.

Santrock, John. *Psicología de la educación*, México, Ed. McGraw-Hill, 2002.

Sellés, Juan. *Curso breve de teoría de conocimiento*, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia, 1997.

Torres Carreño, Myriam. "Constructivismo y educación. Hacia una reconstrucción de los fundamentos de la educación". En: *Serie Fundamentos de la educación*, documento No. 1, Santafé de Bogotá, 1992.

Vasco, Carlos. *Constructivismo en el aula. ¿Ilusiones o realidades?*, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.

Verneaux, Roger. *Epistemología general o crítica del conocimiento*, Barcelona, España, Ed. Herder, 1997.

Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, España, Ediciones Paidós, 1995.

Walzlawick, Paul; Krieg, Peter. *El ojo del observador, contribuciones al constructivismo, homenaje a Heinz Von Foerster*, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1994.

Wertsch, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1988.

ANEXOS



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**



CUESTIONARIO DIRIGIDO A:
DOCENTES DE EDUCACION MEDIA DE LOS PRIMEROS Y SEGUNDOS AÑOS
DEL BACHILLERATO GENERAL Y TÉCNICO DEL INSTITUTO NACIONAL DE
AYUTUXTEPEQUE, DEPARTAMENTO DE SAN SALVADOR.

PRESENTACIÓN.

Estimado Docente:

El presente cuestionario forma parte de un estudio sobre: “La incidencia de las estrategias docentes utilizadas en la planificación didáctica mediante el enfoque socio-constructivista en la enseñanza de la asignatura de estudios sociales y cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del bachillerato general y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque”, realiza por un estudiante de la Universidad de El Salvador, previo a la obtención del grado académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

OBJETIVO.

Determinar la relación entre el tipo de estrategias utilizadas por los docentes en la planificación didáctica para la enseñanza de los contenidos y, el aprendizaje de conocimientos previos y significativos establecidos en el enfoque constructivista en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

I. GENERALIDADES.

1. Edad: _____
2. Sexo: 1) Femenino _____ 2) Masculino _____
3. Grado académico: 1) Profesorado en _____ 2) Licenciatura en _____
3) Maestría en _____ 4) Otro _____
4. Lugar donde estudió el grado académico actual:

5. Actualmente continua estudiando o recibiendo algún tipo de formación:

- 1) Si (*Continúe*) 2) No (*Pase a la preg. 7*)

6. En qué institución u organización recibe ese tipo de información:

7. ¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia? _____

8. ¿Cuántos años tiene de trabajar en el grado que actualmente imparte?

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas que se le presentan y marque con una equis (X), la respuesta que refleja su verdadero modo pensar y proceder. Le agradecemos no dejar ninguna interrogante sin contestar, pues de ello depende la objetividad de la investigación. Tenga en cuenta que dicho cuestionario es anónimo. La información suministrada es estrictamente confidencial y será utilizada exclusivamente para fines investigativos. Por eso le agradecemos la colaboración que puede brindar al respecto.

II. DESARROLLO DE INTERROGANTES.

1. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA.

1. ¿Tiene conocimiento sobre el enfoque socio-constructivista?

- 1) Si _____ (*Continúe*) 2) No _____ (*Pase a la preg. 3*)

2. ¿A través de qué medio adquirió dicho conocimiento?

- 1) Clases en la U _____ 2) Capacitaciones del MINED _____ 3) Libros o folletos _____

4) Internet _____ 5) Otro _____ (*Especifique*) _____

3. ¿Ha recibido alguna formación o capacitación sobre el enfoque educativo socio-constructivista?

- 1) Si _____ (*Continúe*) 2) No _____ (*Pase a la preg.5*)

4. ¿Cuál fue la institución o empresa que le impartió dicha formación o capacitación?,

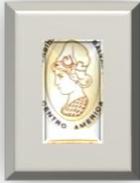
5. ¿Considera usted que el enfoque socio-constructivista han generado cambios en su práctica docente?
- 1) Si ____ (*Continúe*) 2) No ____ (*Pase a la preg.7*) 3) Es la misma ____ (*Pase a la preg.7*)
6. ¿Cuáles han sido los cambios que le ha generado con el enfoque socio-constructivista?
- 1) La forma de planificar _____ 2) El tipo de estrategias didácticas _____
- 3) La selección de materiales y recursos ____ 4) El sistema de evaluación de los conocimientos significativos _____ 5) Ninguno ____ 6) Otro _____ (*Especifique*) _____
7. ¿Qué le parece innovador del constructivismo?
- 1) Los contenidos ____ 2) Los aprendizajes significativos ____ 3) Los materiales didácticos ____
- 4) El aprendizaje y evaluación de conocimientos previos _____ 5) Todas las anteriores _____
- 6) Ninguna _____ 7) Otro _____ (*Especifique*) _____
8. ¿Qué extraña de los programas anteriores?
- 1) Los contenidos ____
- 2) El diseño de objetivos ____
- 3) Los materiales didácticos ____
- 4) La enseñanza y evaluación de conocimientos _____
- 5) Todas las anteriores _____
- 6) Ninguna _____
- 7) Otro ____ (*Especifique*) _____

II. PRÁCTICA DOCENTE.

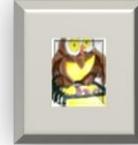
1. ¿Realiza usted las planificaciones con base al enfoque socio-constructivista?

- 1) Si _____ 2) No _____ (*Anexar un ejemplo de ella*)
2. En su clase, ¿Cuáles de los siguientes aspectos desarrolla? (*Selección múltiple*)
- 1) Conocimientos previos _____ 2) Aprendizajes significativos _____
- 3) Construcción de mapas conceptuales _____
3. ¿De qué recursos se auxilia para el desarrollo de los contenidos en su asignatura?
- 1) Pizarra y plumón _____ 2) Retroproyector _____ 3) Folletos _____
- 4) Internet _____ 5) Televisor y DVD/VHS _____ 6) Cañón y Computadora _____
- 7) Otros _____ (*Especifique*) _____
4. ¿Realiza una evaluación de los conocimientos previos?
- 1) Si _____ (*Continúe*) 2) No _____ (*Pase a la preg.7*)
5. ¿Cuál de las siguientes técnicas e instrumentos utiliza para evaluar los conocimientos previos?
- 1) Observación directa _____ 2) Lista de cotejo _____ 3) Mesa redonda _____
- 4) Registros anecdóticos _____ 5) Socio-dramas _____ 6) Cine- forum _____
- 7) Debates en clases _____ 8) Resolución de dilemas sociales _____
- 10) Otros _____ (*Especifique*) _____
6. A partir de las estrategias y el sistema de evaluación que utiliza para formar conocimientos significativos en el alumnado. ¿Considera que éstas han sido efectivas?
- 1) Si _____ 2) No _____ 3) Regular _____ ¿Por qué?
- _____
- _____
- _____
7. ¿Cuáles considera usted, deben ser los mecanismos que la institución debe emplear que los conocimientos que aprenden los alumnos sean significativos para sus vidas?
- _____
- _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



CUESTIONARIO DIRIGIDO A:
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LOS PRIMEROS Y SEGUNDOS AÑOS DE BACHILLERATO GENERAL Y TÉCNICO DEL INSTITUTO NACIONAL DE “LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES UTILIZADAS EN LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE EL ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y CÍVICA, EN EL ALUMNADO DE LOS PRIMEROS Y SEGUNDOS AÑOS DEL BACHILLERATO GENERAL Y TÉCNICO DEL INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE, DEPARTAMENTO DE SAN SALVADOR.

PRESENTACIÓN

Estimado (a) Estudiante:

El presente cuestionario forma parte de un estudio sobre la “La incidencia de las estrategias docentes utilizadas en la planificación didáctica mediante el enfoque constructivista en la enseñanza de la asignatura de estudios sociales y cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del bachillerato general y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque”, investigado por un estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad de El Salvador, previo a la obtención del grado académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

OBJETIVO.

Determinar la relación entre el tipo de estrategias utilizadas por los docentes en la planificación didáctica para la enseñanza de los contenidos y, el aprendizaje de conocimientos previos y significativos establecidos en el enfoque constructivista en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

I. GENERALIDADES.

Edad: _____

2 Sexo.

1) Femenino _____ 2) Masculino _____

3 Grado y Sección: _____

4 Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas que se le presentan y marque con una equis (X), la respuesta que refleja tu verdadero modo de sentir y pensar. Te agradecemos no dejar ninguna interrogante sin contestar, pues de ello depende la objetividad de la investigación. Tenga en cuenta que el cuestionario es anónimo. La información suministrada es estrictamente confidencial y será utilizada exclusivamente para fines investigativos. Por eso te agradecemos la colaboración que puedes brindar al respecto.

II. DESARROLLO DE INTERROGANTES.

A continuación se te presenta una serie de afirmaciones en relación con la manera en que aprendes los contenidos de la clase. Contesta si estás de acuerdo o no con cada una de ellas.

No.	AFIRMACIONES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	Mapas conceptuales			
2	Exposiciones			
3	Discusiones de los temas en clase			
4	Investigaciones de los temas			
5	Mesa redonda			
6	Lluvia de ideas			
7	Debates			
8	Esquemas mentales			
9	Anécdotas de la vida diaria tanto personales como de la realidad nacional			
10	Comparaciones de los temas con la realidad actual			
11	Elaboración de ensayos de temas de la realidad nacional			
12	Lectura y discusión de documentos			
13	Discusión de experiencias personales relacionadas con los temas			

III. OPINIÓN DE LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES.

14 ¿Te gusta la asignatura de Estudios Sociales?

Si _____ 2) No _____ ¿Por qué?

15. ¿Existe algo que no te guste de la asignatura?

8) Si _____ 2) No _____ ¿Por qué?

16. ¿Consideras que los contenidos desarrollados por el docente han contribuido en tu vida personal?

9) Si _____ 2) No _____ ¿Por qué?

17. ¿Consideras que los resultados obtenidos en tus evaluaciones reflejan lo que has aprendido?

10) Si _____ 2) No _____ ¿Por qué?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

CUADRO DE RELACIONES (MATRIZ DE CONGRUENCIA)

TIPO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN	MUESTRA	ESTADÍSTICO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	PREGUNTAS DIRECTRICES
<p>El tipo de investigación es descriptiva, debido a que se especifican las propiedades importantes de las personas y grupos a analizar. Del mismo modo, con su utilización se logra medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar⁸⁸.</p> <p>Sin embargo cabe destacar que esta investigación no se limitó a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos variables, debido a que se realizó un “Estudio de Correlación” para determinar la medida en que dos o más variables se correlacionaban entre sí; es decir, el grado en que las variaciones que sufre un factor correspondían con las que experimenta el otro.</p> <p>En consecuencia, la gama de correlaciones se extendió desde la perfecta correlación negativa hasta la no correlación o la perfecta correlación positiva⁸⁹.</p>	<p>La población total estuvo constituida por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 docentes del sexo masculino y una del sexo femenino del nivel Educación Media que imparten la asignatura de estudios Sociales y Cívica. • 95 estudiantes de los Bachilleratos General y Técnicos de los primeros y segundos años del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque (INAY). 	<p>En el caso del sector docente la muestra fué de 3 docentes, donde dos son del sexo masculino y solo una del sexo femenino, quienes cumplían con las características mencionadas.</p> <p>La muestra del sector estudiantil seleccionada fué de 95 estudiantes.</p>	<p>En cuanto al estadístico que se utilizó para la comprobación de las hipótesis, fue la Ji Cuadrado de Pearson (C Pearson), donde dicho coeficiente de correlación permitió medir el nivel de confianza o significatividad entre las distribuciones observadas y esperadas en cada una de las operacionalizaciones de hipótesis.</p> <p>La determinación de esta significancia fue a través de las tablas de contingencia lo que permitió cerciorarse que la relación de las variables establecidas no respondía a una casualidad ni al azar.</p> <p>En cuanto a los valores que tomarán los coeficientes, éstos iban de 0 a 1 para la correlación positiva y de 0 a -1 para la correlación negativa o inversa. Lo que significó, que entre más se acercaba el valor del coeficiente a 1, más relación hay entre las variables y entre más cercano a 0, menos relación existe entre las variables.</p> <p>La fórmula que se utilizó fue la siguiente.⁹⁰</p> $\text{Fórmula: } C = \frac{\sqrt{\frac{X^2}{N}}}{\sqrt{\frac{(fo - fe)^2}{fe}}}$ <p>Donde $X^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$</p> <p>En donde: fo = Frecuencia Observada o Real fe = Frecuencia Esperada N = Población.</p>	<p>Las técnicas que se utilizaron, entendidas como la aplicación específica del método mediante el procedimiento o conjunto de procedimientos, medios para recolectar, conservar, ordenar o reelaborar datos sobre la investigación⁹¹, fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La documental. ▪ La observación estructurada ▪ La encuesta. ▪ El test. <p>Los instrumentos que fueron utilizados para recolectar la información estuvieron comprendidos en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas bibliográficas ▪ Diario de campo. ▪ Guía de Observación. ▪ Cuestionario con Escalas de Valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Tiene conocimiento sobre el nuevo enfoque educativo basado en el socio-constructivismo? ▪ ¿A través de qué medio adquirió dicho conocimiento? ▪ ¿Ha recibido alguna formación o capacitación sobre el enfoque educativo basado en el socio-constructivismo? ▪ ¿Realiza las planificaciones con base al enfoque basado en el socio-constructivismo? ▪ ¿Qué tipos de estrategias utilizó para el tratamiento de los contenidos expuestos en el programa de estudio de la asignatura? ▪ ¿De cuáles recursos y medios se auxilia para el desarrollo de los contenidos de la asignatura? ▪ ¿Realiza las planificaciones con base al enfoque basado en el socio-constructivismo? ▪ ¿Qué tipos de estrategias utilizó para el tratamiento de los contenidos expuestos en el programa de estudio de la asignatura? ▪ ¿De cuáles recursos y medios se auxilia para el desarrollo de los contenidos de la asignatura? ▪ ¿Realiza una evaluación de los contenidos actitudinales? ▪ ¿Cuál técnicas e instrumentos utiliza para evaluar los contenidos actitudinales? ▪ Afirmaciones de la escala de valoración con base a los conocimientos previos y el aprendizaje significativo en los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica.

88 Sampieri, Roberto. Metodología de la Investigación. McGraw Hill. 2ª.ed. México, 1998.

89 Deobold B. Van Dalen y William J. Meyer. Síntesis de “Estrategia de la investigación descriptiva” en Manual de técnica de la investigación educacional. Disponible en: <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>.

90 Bonilla, Gidalberto. Cómo hacer una tesis de graduación con técnicas estadísticas. Cuarta Edición. UCA Editores. San Salvador, El Salvador, 2000. Pág. 241.

91 Iglesias Salvador. Guía para la elaboración de Trabajos de investigación Monográficos o Tesis. Capítulo uno. Pág. 29

TEMA	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	INDICADORES	MARCO TEORICO
<p>“La relación de las estrategias docentes utilizadas para la planificación didáctica mediante el enfoque socio-constructivista en la enseñanza de la asignatura de estudios sociales y cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del bachillerato general y técnico del instituto nacional de Ayutuxtepeque. Área urbana de san salvador. año 2011-2012”</p>	<p><i>¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en el planteamiento didáctico con el enfoque socio-constructivista en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, en el área urbana de San Salvador. Año 2011-2012?</i></p>	<p>GENERAL: Establecer si existe relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista.</p> <p>ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar si existe relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en la planificación didáctica en la asignatura de Estudios Sociales en el alumnado del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, con el enfoque socio-constructivista. Contrastan los tipos de estrategias metodológicas planteadas por los docentes en la planificación didáctica en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque, con el enfoque socio-constructivista. Establecer si existe significatividad en la relación entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes y planteadas en el planeamiento didáctico en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica, con el enfoque socio-constructivista. 	<p>General. Existe relación entre las estrategias empleadas por los docentes y planteadas en la planificación educativa con el enfoque socio-constructivista.</p> <p>Específicas. No existe ninguna relación al contrastar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque y, planteadas en la planificación didáctica con el enfoque socio-constructivista. No existe significatividad en la relación entre las estrategias metodológicas empleadas en la planificación docente con el enfoque socio-constructivista.</p>	<p>De la primera hipótesis:</p> <ol style="list-style-type: none"> Conocimiento del docente acerca de las estrategias específicas para el tratamiento de los conocimientos previos. Formación y capacitación recibida sobre el socio-constructivismo. Aparecimiento explícito de la estrategia a utilizar en la planificación didáctica. Tipos de estrategias utilizadas para el tratamiento de los conocimientos previos. Medios y recursos utilizados en la clase para el aprendizaje de los conocimientos previos. <p>De la segunda hipótesis:</p> <ol style="list-style-type: none"> Técnicas e instrumentos utilizados por el docente para evaluar los conocimientos significativos. Resultado de escala de valoración de conocimientos significativos del alumnado con base en el socio-constructivismo en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica. 	<p>2.1 La aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza</p> <p>2.2 El aprendizaje significativo en situaciones escolares</p> <p>2.2.1 Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo</p> <p>2.2.2 El paradigma constructivista</p> <p>2.2.3 Enfoques constructivistas</p> <p>2.2.4 Constructivismo radical</p> <p>2.2.5 Constructivismo piagetiano</p> <p>2.2.6 Constructivismo social</p> <p>2.2.7 Una epistemología constructivista</p> <p>2.2.7.1 Dificultades epistemológicas del constructivismo</p> <p>2.2.7. El constructivismo como teoría pedagógica</p> <p>2.2.7. Un acercamiento a la pedagogía constructivista</p> <p>2.2.8 Estructuras cognitivas</p> <p>2.2.9 El saber previo y la construcción activa</p> <p>2.2.10 El factor social y las capacidades individuales</p> <p>2.2.11 Aportes del constructivismo a la enseñanza</p> <p>2.2.12 Objeciones a la pedagogía constructivista</p> <p>2.2.13 Consideraciones Generales</p> <p>2.2.14... Constructivismo como teoría epistemológica</p> <p>2.2.15 Constructivismo como teoría pedagógica</p> <p>2.3 Definición de términos básicos</p>

ANEXO 3

Guía de observación Docente 1.

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.

FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A:

DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y CIVICA EN EL “INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE”.

OBJETIVO: Observar y analizar la relación entre las estrategias docentes utilizadas en la planificación didáctica y el aprendizaje establecido mediante el enfoque del Constructivismo en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.

I. DATOS GENERALES.

Nombre del docente observado: 1

Año: 1° y 2° GENEAL

Asignatura: ESTUDIOS SOCIALES Y CIVICA

Nombre del observador: Manuel Calero

Guía de observación en el aula.

II. En el inicio, en el Desarrollo y al cierre de la clase.

OBSERVACIONES

En esta primera visita a las aulas para observar la clase del docente la tuvimos que hacer después del receso de la primera hora debido a que comienzan las clases a las 7:00 a.m. una vez tocado para entrar a clases buscamos a la docente en la sala de maestros y nos dirigimos con ella al salón que estaba ubicado en el primer edificio, aulas de la primera planta. Una vez estando ahí encontramos a todas las señoritas sentadas en sus pupitres y la docente dio los saludos respectivos y proporcionó los pormenores de nuestra visita a la clase. Posteriormente comenzó a escribir en la pizarra la respectiva fecha así como el tema que se abordaría en esa clase. Ella comenzó explicando el tema de lo general a lo particular apoyándose con ejemplos de casos de la vida real así como ejemplos del diario vivir de los estudiantes. Así mismo los estudiantes le hacían preguntas y ella les contestaba con fundamentación teórica utilizando como base autores y libros que mencionaba en sus respuestas. Posteriormente saco unos folletos y comenzó a repartir a cada estudiante. Las indicaciones de la docente es que de ese documentos tenían que hacer un análisis interpretativo y por subsiguientemente formular un problema similar con ejemplos de un problema social que está afectando a la juventud y que incide en todo el país. Esta tarea tendría que hacerse en grupo de trabajo. Esta tarea solo la hicieron dos grupos que hicieron efectiva su defensa respectiva entre todos los estudiantes. Donde la docente sirvió como moderadora y retroalimentación y reforzó algunos elementos que necesitaban fundamentación teórica.

Una vez finalizado estos dos grupos, la docente dijo que había dejado un tiempo para que todos los compañeros le hicieran observaciones al grupo de trabajo con la idea de que reflexionaran sobre su desempeño en el debate. Esto no pudo realizarse debido a que fue interrumpida por la directora que le pidió que fuera a la dirección. Posterior tocaron para el cambio de clases.

Guía de observación Docente 2.
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A:
DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y
CIVICA EN EL “INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE”.

OBJETIVO: Observar y analizar la relación entre las estrategias docentes utilizadas en la planificación didáctica y el aprendizaje establecido mediante el enfoque del Constructivismo en la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.

DATOS GENERALES.

Nombre del docente observado: 2

Año: 1º TÉCNICO A Y B

Asignatura: ESTUDIOS SOCIALES Y CÍVICA

Nombre del observador: Manuel Calero

Guía de observación en el aula.

II. En el inicio, en el Desarrollo y al cierre de la clase.

OBSERVACIONES

En este segundo día de observación, tuve que esperar al docente en la sala de maestro, debido a que le tocaba libre la primera hora. Una vez tocado el timbre para la segunda hora de clases, me dirigí al aula acompañado del docente. Una vez ahí en el aula, pudimos apreciar que estaban ya reunidos algunos estudiantes en grupos de trabajo y otros estaban afuera haciéndose bromas y enamorando a las jovencitas. El docente hizo hincapié de la visita dentro de su cátedra y el objetivo del porque estamos ahí a sus estudiantes. Posterior les dijo que trabajaran como habían acordado, en un resumen de la exposición que habían tenido un día anterior y que cuando se diera el toque del timbre para el cambio de clases se lo tenían que dar en unas páginas con el nombre de cada uno de los integrantes que componían el grupo de trabajo. A estas sugerencias pocos estuvieron atentos y algunos hicieron caso omiso de los lineamientos que había dado el docente. Posteriormente tuvo visita de una estudiante de otra sección que lo llamo hacia el pasillo. Esta oportunidad de la salida del aula del docente propicio y dio la pauta para que los estudiantes en su mayoría iniciaran un desorden, donde se podía apreciar el tiraje de papeles (bolitas de papel) decirse apodos, platicar y decir algunas groserías. Cuando el docente se percató de este desorden y ruido se pronunció y les llamo la atención, diciéndoles que respetaran porque tenían visita y que no era hora para este tipo de actitud, debido a que tenían tare por hacer. Una vez hecho este regaño siguió con la conversación de la visita y posterior entro nuevamente al aula y dijo que si ya habían terminado, lo cual contestaron que no. Entonces se puso a conversar con algunos estudiantes que estaban en grupo quedándose ahí hasta el toque de timbre para el cambio de clase. Les pidió lo que habían hecho y me retiré del aula.

Guía de observación Docente 3.
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A:
DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y
CIVICA EN EL “INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE”.

OBJETIVO: Observar y analizar la relación entre las estrategias docentes utilizadas en la planificación didáctica y el aprendizaje establecido mediante el enfoque del Constructivismo de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.

I. DATOS GENERALES.

Nombre del docente observado: 3

Año y Sección: 2º TÉCNICO

Asignatura: ESTUDIOS SOCIALES Y CÍVICA

Nombre de los observadores: Manuel Calero

Guía de observación en el aula.

II. En el inicio, en el Desarrollo y al cierre de la clase.

OBSERVACIONES

Este día la visita fue realizada por la tarde, debido a que la docente es la única que da clase de estudios sociales en este turno. Con ella me dirigí a la última aula de la planta de abajo del segundo edificio. Una vez estando ahí se pudo apreciar que había unos estudiantes que no estaban adentro del aula, ni atendido el timbre. Mi presencia y el de la maestra hizo que eso cambiara, pues cuando pusimos un pie dentro del salón todos estaban ya sentados en su pupitre. A la entrada la maestra dio el saludo respectivo a los estudiantes y explicó sobre mi presencia dentro del aula y lo que iba hacer ahí. Entendido esto la maestra colocó la fecha y colocó continuación del tema que habían visto en la clase pasada. Así mismo comenzó preguntar con respecto a lo que habían visto con anterioridad, lo cual las respuestas fueron contestadas según como lo esperaba la docente, también ella misma reforzaba las respuestas agregándole ejemplos del diario vivir de los jóvenes.

Una vez hecho este debate en clase, comenzó a utilizar la pizarra, colocando unas preguntas que reforzarían aun más la temática discutida con anterioridad. Para contestar estas preguntas les dijo a sus estudiantes que se reunieran en grupo y que trabajaran en conjunto para resolverlas. Una vez resueltas cada uno del grupo iba a compartir su postura frente a cada una de las interrogantes. Faltaban 10 minutos y la maestra comenzó con el debate y a poner de manifiesto el análisis de cada estudiante. En este debate de ideas se podía apreciar el conflicto moral que algunos docentes ponían de manifiesto ante sus compañeros frente a las respuestas de las interrogantes. Una vez finalizado estos debates la maestra hizo un resumen y un análisis de lo que había pasado dentro del aula y las diferentes posturas que habían salido a la luz por cada uno de los jóvenes que daba su postura de la del tema. Tocaron el timbre para el cambio de hora y la docente se despidió de ellos, así como conmigo.

Guía de observación Docente 1 segunda semana.
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A:
DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y
CÍVICA EN EL “INSTITUTO NACIONAL DE AYUXTUXTEPEQUE”.
OBJETIVO: Observar y analizar la relación entre las estrategias docentes utilizadas para de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.

I. DATOS GENERALES.

Nombre del docente observado: 1
Asignatura: ESTUDIOS SOCIALES Y CIVICA
Nombre de los observadores: Manuel Calero

Guía de observación en el aula.

II. En el inicio, en el Desarrollo y al cierre de la clase.

OBSERVACIONES

En esta segunda visita y observación docente, fue hasta la tercera hora de clases. Lo busqué en el aula que le tocaba dar clase y cuando se percató de mi presencia me pidió que entrara y las estudiantes se sorprendieron al notar nuestra presencia. La docente les explicó a sus alumnas el motivo de la presencia de nosotros ahí y nos pidió que nos sentáramos. En ese momento la maestra solicitó que pasara a exponer el trabajo el grupo que comenzaría el primer tema de la unidad 5. Las estudiantes comenzaron a colocar pápelografos, Dentro de estos pápelografos iban fotografías y resúmenes de la exposición con el tema a exponer y sus subtemas que abarcaba. Comenzó una por una a exponer y la maestra evaluando con un documento que tenía ciertos criterios de evaluación. Al final de la exposición una estudiante hizo un resumen de la exposición y dijo que harían un sociodrama para retroalimentar lo expuesto. Todas las estudiantes se involucraron y al terminar una de ellas explicó en qué consistía el sociodrama y lo que querían dar a expresar con lo expuesto. Una vez terminado el drama, comenzó la parte de las preguntas y respuestas por parte del grupo. En esta parte hubo mucho involucramiento de la mayoría de señoritas, quienes les hicieron muchas preguntas y sucesivamente cada una de las interrogantes fue contestada por el grupo expositor. Así mismo elaboraron una dinámica, que consistía en que cada estudiante que les aparecía en una lista que ellas manejaban, le tocaba responder unas preguntas referidas al tema cuando se le nombraba y si respondía bien se le daba un premio (una paleta de dulce) por su respuesta y su atención. Una vez terminado esta dinámica, la docente reforzó y retroalimentó lo expuesto con su conocimiento y su experiencia. En este final de la exposición ella halagó y felicitó al grupo por la exposición, así como a los demás de toda la sección por el buen desempeño en el planteamiento de sus dudas y la colaboración brindada con el grupo expositor.

Guía de observación Docente 2 segunda semana.
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A:
DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y
CIVICA EN EL “INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE”.

OBJETIVO: Observar y analizar la relación entre las estrategias docentes utilizadas para la formación de conocimientos previos establecidos en el Constructivismo de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.

I. DATOS GENERALES.

Nombre del docente observado: 2

Asignatura: ESTUDIOS SOCIALES Y CIVICA.

Nombre del observador: Manuel Calero

Guía de observación en el aula.

II. En el inicio, en el Desarrollo y al cierre de la clase.

OBSERVACIONES

En esta visita de observación a este docente, tuve que esperar unos cinco minutos después del toque de timbre del cambio de clase, debido a que el docente se quedo hablando con unos estudiantes de la clase anterior que los había sacado por la indisciplina que habían mostrado. Al percatarse de nuestra visita nos saludo cordialmente y nos pidió que entráramos al aula. Lo cual a la

entrada nos presente con los estudiantes y explicó el motivo de mi presencia en ella. Posteriormente escribió la fecha y colocó el tema que se tocaría en ese día. Una vez colocado la fecha y el tema saco su libro y comenzó a dictar y posteriormente a escribir en la pizarra algunas palabras, subtemas y datos que presentaban ciertas dificultades para ser copiados por lo estudiantes. El docente preguntaba que si tenían alguna duda para lo cual todos decían que no, que todo estaba bien. Aunque esta afirmación no era del todo correcta por lo que pudimos apreciar, pues algunos estudiantes entre murmullos decían que no habían entendido algunas palabras y algunas frases que el docente había pronunciado. En medio de la clase un estudiante le tiro una bolita de papel a otro de sus compañeros y fue visto por el docente, lo cual la actitud que tomo el docente llevarlo a la dirección y que esto lo tendría que resolver en la dirección. Posterior a este suceso les pidió a sus estudiantes que formaran grupos de trabajo y que trabajarían en la resolución de unas preguntas que correspondía y ampliaban un mas el tema que habían sido visto ese día y que esa nota costaría un punto del examen trimestral. Les dicto las preguntas y les pidió que tenían solo 20 minutos para terminar el reporte y entregárselo a no mas que tocasen el timbre para recreo. A muchos se les podía apreciar que estaban afligidos por terminar el reporte y otros no se apreciaban como que no les importara la nota que costaría esa pregunta anunciada por el docente. Se llevo la hora del toque de timbre y algunos entregaron lo solicitado y otros no lo entregaron, posteriormente me retiré.

Guía de observación Docente 3 segunda semana.
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR.
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.



GUÍA DE OBSERVACIÓN DIRIGIDA A:
DOCENTES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA DE ESTUDIOS SOCIALES Y
CIVICA EN EL “INSTITUTO NACIONAL DE AYUTUXTEPEQUE”.

OBJETIVO: Observar y analizar la relación entre las estrategias docentes utilizadas en la planificación didáctica y el aprendizaje establecido mediante el enfoque del Constructivismo de la asignatura de Estudios Sociales y Cívica en el alumnado de los primeros y segundos años del Bachillerato General y Técnico del Instituto Nacional de Ayutuxtepeque.

I. DATOS GENERALES.

Nombre del docente observado: 3

Asignatura: ESTUDIOS SOCIALES Y CÍVICA

Nombre del observador: Manuel Calero

Guía de observación en el aula.

II. En el inicio, en el Desarrollo y al cierre de la clase.

OBSERVACIONES

A esta visita de observación, fue un poco corta, debido a que la docente no se encontraba en el aula y con los estudiantes que les tocaba esa hora la clase, por motivos a que la habían mandado a llamar en la dirección para tratar unos asuntos personales. Los estudiantes por su parte andaban haciendo desorden, escuchando música con su celular u otro objeto digital, así mismo unos andaban en el pasillo esperando a que la docente asistiera al aula para su respecta clase y otras señoritas con sus novios haciendo de las suyas. Como a los 20 minutos llegó la docente y nos pidió que pasara al aula. Les explicó a sus estudiantes el motivo de mi presencia. Posterior a eso les pidió a los estudiantes que formaran siempre los grupos de trabajo y que continuaran con la elaboración del cuestionario del folleto que les había proporcionado sobre el último tema de la unidad 4. Ella insistió que con la elaboración de este cuestionario y con los otros que habían realizado anteriormente en los temas anteriores de esta unidad les saldría el examen trimestral que su nota seria esencial para lograr su promoción de este grado académico. Posterior a estas indicaciones se dirigió a un grupo que la estaba solicitando sobre algunas interrogantes que tenían sobre el material. Así anduvo la hora que le restaba de clases de grupo en grupo dando los lineamientos y asesorías del material que tenían en su poder y que le estaban sacando ciertas preguntas que ella les había dictado con anterioridad. Se llegó la hora de recreo y entonces, hizo un anuncio el cual les estipulaba que la unidad 5 de la asignatura la trabajarían en grupos de trabajo y que ella daría ciertos lineamientos escritos de cómo serian los criterios a evaluar dentro de esas exposiciones posterior a una breve asesoría de una clase para ver el avance de los grupos. Posterior a este anuncio me retiré con la docente del aula