

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



TRABAJO DE POSGRADO

**EL PRINCIPIO DIDÁCTICO DE LA ASIMILACIÓN CONSCIENTE Y SU
INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
LA FMOCC-UES, AÑO 2022**

PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRO (A) EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR

**LICENCIADO CARLOS ALEXANDER MUNGUÍA AGUIRRE
DOCTORA REYNA CONSUELO FUENTES MENDOZA**

DOCENTE ASESOR

MAESTRO JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS

AGOSTO, 2023

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES



M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL
SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN
FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

DECANO

M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

SECRETARIO

DR. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

DIRECTOR DE ESCUELA DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco primeramente a Dios todo poderoso por haberme acompañado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en mis momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo felicidad.

Adicionalmente, quiero extender mi gratitud hacia mi esposa, Xiomara Coto Peñate, quien ha demostrado ser un apoyo inquebrantable y una de las personas que más confía en mis habilidades y en mis esfuerzos por alcanzar las metas que me he propuesto.

Le doy gracias a mis padres Evelio Munguía y Cristina de Munguía con todo mi cariño y mi amor por los valores que me han inculcado, y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación porque hicieron todo lo posible en la vida para que yo siguiera adelante y fuera capaz de seguir cumpliendo mis sueños. También, agradezco a mi hermana Heysel Munguía por ser parte importante en mi vida, por estar siempre pendiente de mi carrera y de mi progreso.

Agradecimientos especiales a mí asesor de tesis Juan Carlos Escobar, por haber confiado en nosotros y brindarnos la oportunidad de desarrollar nuestra tesis profesional, por ser nuestro guía y amigo, que influyó con sus lecciones y experiencias en formarnos como una persona de bien y prepararnos para los retos que pone la vida.

A Consuelo Fuentes por haber sido una excelente compañera, por haberme tenido la paciencia necesaria, por motivarme a seguir adelante en los momentos de desesperación y frustración.

Por último, pero no menos importante, agradezco al personal del Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras por el apoyo que brindan a mi formación, y la confianza que depositan en mí. Especiales agradecimientos al Maestro Raúl Grijalva, que ha creído en mis competencias y aporta a la formación de todos los docentes horas clase.

Carlos Alexander Munguía Aguirre

AGRADECIMIENTOS

Le doy gracias a Dios por haberme guiado para alcanzar este triunfo, por haberme permitido estar donde me encuentro y por todo lo que día a día pone en mi camino. Son muchas las personas especiales a las que me gustaría agradecer su amistad, su apoyo, ánimo y compañía en las diferentes etapas de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en el corazón. Sin importar dónde se encuentren o si alguna vez llegaran a leer estas dedicatorias, quiero darles gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas las bendiciones.

Gracias a mi madre, que siempre ha estado en esos momentos difíciles para escucharme, hacerme reflexionar y siempre tener algo que decirme. Gracias por prestarme su hombro para desahogarme, por el apoyo y la confianza que depositaste en mí. Eres la razón por la que lucho y sigo adelante. Mi vida es hermosa porque existes tú.

A mis hermanos, René Antonio y Patricia, por ese apoyo y comprensión incondicionales, por ayudarme a no darme por vencida. Son y serán pilares para alcanzar mis metas. Gracias por estar en mi camino y en mi vida.

Gracias a mis compañeros de grupo por el tiempo compartido a lo largo de las actividades, tanto en los momentos de alegrías como en los tropiezos. Son los mejores cómplices de travesuras. Jesica y Gilberto, gracias por las vivencias, los consejos, la compañía y por recordarme que los sueños son el primer paso para lograr metas dignas en la vida de todo ser humano.

Gracias a ti, Carlos Alexander, por tu comprensión y paciencia en esas largas jornadas virtuales, por compartir tus conocimientos y por el apoyo incondicional para alcanzar este triunfo. Finalmente, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a Juan Carlos Escobar, principal colaborador durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración asesoró este trabajo.

Reyna Consuelo Fuentes Mendoza

Índice

Introducción.....	x
Capítulo I: Planteamiento del problema	13
1.1 Situación problemática.....	13
1.2 Justificación de la investigación.....	19
1.3 Enunciado del problema	21
1.4 Preguntas de investigación.....	21
1.5 Objetivos de la investigación	22
1.5.1 Objetivo general.....	22
1.5.2 Objetivos específicos	22
1.6 Alcance y limitaciones.....	22
1.6.1 Alcances	22
1.6.2 Limitaciones	23
1.7 Delimitación de la investigación.....	24
Capítulo II: Marco teórico	25
2.1 Estado del arte.....	25
2.2 Antecedentes históricos.....	28
2.3 Base teórica.....	31
2.3.1 Principio didáctico de asimilación consciente	31
2.3.2 Habilidades de aprendizaje.....	44
Capítulo III: Sistema de hipótesis	52
3.1 Hipótesis general	52
3.2 Hipótesis específicas	52
3.3 Hipótesis nulas	52
3.4 Operacionalización de hipótesis en variables	54
Capítulos IV: Metodología de la investigación	57
4.1 Tipo de investigación	57
4.2 Diseño de la investigación	58
4.3 Especificación del universo muestra.....	59
4.3.1 Población	59

4.3.2 Muestra	59
4.4 Técnicas e instrumentos	61
4.4.1 Lista de cotejo sobre el principio de la asimilación consciente	61
4.4.2 Cuestionario sobre habilidades de aprendizaje	62
4.5 Procesamiento de la información.....	63
Capítulo V: Resultados de la investigación	65
5.1 Verificación de hipótesis	65
5.1.1 Hipótesis específica uno: planificación didáctica y habilidades intelectuales	65
5.1.2 Hipótesis específica dos: rol dirigente y habilidades intelectuales	71
5.1.3 Hipótesis específica tres: rol interactivo y habilidades prácticas	76
5.2 Hallazgos de la investigación.....	82
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones.....	84
5.1 Conclusiones	84
6.2 Recomendaciones	85
Referencias bibliográficas.....	88
Anexos	91

Índice de tabla

Tabla 1.	Identificación de subvariables.....	21
Tabla 2.	Tipo de delimitación.....	24
Tabla 3.	Operacionalización de hipótesis uno.....	54
Tabla 4.	Operacionalización de hipótesis dos.....	55
Tabla 5.	Operacionalización de hipótesis tres.....	56
Tabla 6.	Población de la investigación.....	59
Tabla 7.	Muestra de la investigación.....	60
Tabla 8.	Muestra de cuadro de Chi Cuadrado.....	63
Tabla 9.	Evidencia de la variable planificación didáctica.....	65
Tabla 10.	Evidencia de la variable habilidades intelectuales.....	67
Tabla 11.	Chi Cuadrado sobre la planificación didáctica y las habilidades intelectuales.....	68
Tabla 12.	Evidencia de la variable rol dirigente.....	71
Tabla 13.	Evidencia de la variable habilidades intelectuales.....	73
Tabla 14.	Chi Cuadrado sobre el rol dirigente y las habilidades intelectuales.....	74
Tabla 15.	Evidencia de la variable rol interactivo.....	77
Tabla 16.	Evidencia de la variable habilidades prácticas.....	79
Tabla 17.	Chi Cuadrado sobre el rol interactivo y las habilidades prácticas.....	80

Índice de figuras

Figura 1.	Diseño de la investigación.....	58
Figura 2.	Gráfico de la evidencia sobre la planificación didáctica.....	66
Figura 3.	Gráfico cuando se realiza la planificación didáctica.....	70
Figura 4.	Gráfico sobre cuando no se realiza la planificación didáctica.....	70
Figura 5.	Gráfico de la evidencia sobre el rol dirigente.....	72
Figura 6.	Gráfico sobre cuando existe rol dirigente.....	75
Figura 7.	Gráfico sobre cuando no existe rol dirigente.....	76
Figura 8.	Gráfico de la evidencia sobre el rol interactivo.....	78
Figura 9.	Gráfico sobre cuando existe rol interactivo.....	81
Figura 10.	Gráfico sobre cuando no existe rol interactivo.....	81

Introducción

En el presente trabajo de investigación se aborda un estudio bajo el paradigma cuantitativo sobre el principio didáctico de la asimilación consciente y su incidencia en el desarrollo de habilidades de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el año 2022. Dicho trabajo está dividido en 6 capítulos, los cuales constituyen la estructura principal del mismo.

La asimilación consciente ha sido por muchos años, un principio didáctico fundamental para la recreación del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al trabajo activo y autónoma de parte de los estudiantes que, con la ayuda del docente, ha propiciado mejores condiciones pedagógicas para aumentar la calidad de la formación profesional. Desde esta óptica, cabe señalar que la dinámica del conocimiento se encuentra en forjar una práctica educativa orientada hacia la excelencia y, al mismo tiempo, perfilada hacia el compromiso por transformar el mundo de la vida en la sociedad.

Lo anterior es reforzado por diversos pedagogos y didácticos (Tomaschewsky, 1966; Danilov, 1985; Ganelin, 1968; Savin, 1982; Laberrere y Valdivia, 1988), quienes han buscado mejores condiciones pedagógicas para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la lupa del carácter teleológico del aprendizaje y de modelos educativos universitarios que garanticen un camino viable en la formación integral de los estudiantes. Todo ello, es vital para evidenciar el sendero de la ciencia que debe ser aprendida por los estudiantes, así como su espíritu creador y carácter asequible con que debe comprender cada contenido que se aborda.

Como consecuencia, el objetivo principal de este estudio consiste en determinar la incidencia del principio de la asimilación consciente (en el aula) en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Educación para Primero y Segundo Ciclo, de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente; al mismo tiempo se examinan las categorías de la

planificación didáctica, el rol dirigente e interactivo del docente como variables causales, y habilidades intelectuales y prácticas como variables efectos.

Desde esta óptica, la tesis está organizada en seis capítulos mutuamente confluyente. El primero se denomina "Planteamiento del Problema". Aquí se describe la situación problemática en el que se detalla las circunstancias que dieron lugar a la caracterización del objeto de estudio, su ubicación espacial y temporal, así como aquellos factores que inciden en la comprensión de la asimilación consciente en el aula universitaria. Asimismo, se presenta la justificación en la que se argumenta el por qué se llevó a cabo la investigación, su nivel de importancia y beneficiarios. También se presenta el enunciado del problema, que es la pregunta general de la investigación. Luego, se establecen las preguntas y los objetivos de la investigación, los cuales sirvieron de guía para orientar los procesos investigativos en cuanto a su estructura y límites establecidos.

En el segundo capítulo, llamado "Marco teórico", se fundamentan teóricamente cada una de las variables y subvariables establecidas para estudiar la problemática. Este capítulo está compuesto por tres partes: el estado del arte, que hace referencia a los estudios recientes centrados en el principio didáctico de la asimilación consciente; los antecedentes históricos, que detallan la evolución histórica de la temática; y la base teórica, en la que se presentan las teorías de los diferentes autores que escriben sobre contenido vinculado al estudio.

En el tercer capítulo, denominado "Sistema de Hipótesis", se establecen tentativamente las respuestas a las preguntas del estudio. Aquí se presenta la hipótesis general que establece una relación entre variables para proporcionar una predicción amplia. También se presentan las hipótesis específicas derivadas de la general, las cuales presentan predicciones más concretas y detalladas. Por último, se exponen las hipótesis nulas en las que se establece que no hay incidencia entre variables. Cabe mencionar que cada hipótesis específica se divide en cuadros para la operacionalización de las variables e indicadores.

El cuarto capítulo, titulado "Metodología de la Investigación", muestra el conjunto de procedimientos, técnicas y herramientas utilizadas en el estudio. Aquí se presenta el tipo de estudio, que denota el paradigma y el método utilizado para la indagación. Además, se describe el diseño de la investigación, en el cual se establece la estructura del estudio mediante un esquema. También se especifica el universo de la muestra, en el cual se encuentra la población y la muestra del estudio. Asimismo, se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos que permitieron demostrar o descartar las hipótesis establecidas. Por último, se describe el procesamiento de la información, que hace referencia a la manera en la que se trató los datos para llegar a resultados objetivos.

El capítulo cinco, denominado "Resultados de la Investigación", presenta la verificación de las hipótesis establecidas en el capítulo tres. En este se muestran los cuadros de evidencia de las encuestas y las listas de cotejo, así como la aplicación del Chi Cuadrado para determinar la presencia o ausencia de las hipótesis según los datos analizados. Además, se presentan los hallazgos de la investigación, los cuales establecen los resultados a los que se llegó durante el proceso de investigación y representan las circunstancias reales de la situación estudiada.

En el sexto y último capítulo, titulado "Conclusiones y Recomendaciones", se describen las conclusiones. Estas representan una síntesis de los hallazgos más importantes. Además, se presentan las recomendaciones que se refieren a las acciones o sugerencias que pueden derivarse de los hallazgos encontrados en la investigación y que podrían ser útiles para abordar el problema de investigación identificado inicialmente. Por último, se presentan los anexos, que son los materiales adicionales utilizados para desarrollar el estudio.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Situación problemática

Estudiar el principio didáctico de la asimilación consciente en el ámbito universitario, implica destacar su importancia en los procesos educativos desarrollados por los docentes, dado su fuerte influencia en el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas en los estudiantes, de manera que, para conocer los efectos del principio de enseñanza es necesario analizar el acto educativo desarrollado en las aulas universitarias.

En ese sentido, la asimilación consciente, tal y como la enuncia Ganelin (1968) tiene como propósito la formación de un pensamiento autónomo en el estudiante, una referencia para ser autodidáctica y, sobre todo, comprender el mundo de un forma activa y consciente para transformar la realidad. Este planteamiento supone que en las aulas universitarias se crean las condiciones necesarias para aplicar este principio didáctico fundamental; sin embargo, según testimonios de diversos docentes (España, 2023; Delgado, 2023 y Gutiérrez, 2023) dicho principio ya no es mencionado en la literatura actual, dada la tendencia constructivista que se ha tenido a partir de 1997 hasta la actualidad.

A pesar de esta orientación constructivista, dicho principio está presente en las prácticas de planificación y, sobre todo, en el rol docente en cuanto a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la interacción que se establece con los estudiantes. A pesar de esta categorización, Picardo (2003) plantea que las universidades están perdiendo el rumbo, ya que la exigencia se ha vuelto insuficiente y planificación didáctica se ha convertido en un requerimiento obligatorio para asumir el papel de docente. Pero las administraciones académicas no revisan el estado actual de dichas planificaciones, pues están centradas en la recepción, pero no en sincronía que poseen en cuanto a los objetivos a lograr en términos de formación profesional.

Al retomar los planteamientos de Ganelin (1968), es imprescindible denotar que con el principio de la asimilación consciente se:

garantiza el sólido conocimientos de hechos, definiciones y leyes; la profunda comprensión de deducciones, y generalizaciones, junto al saber expresar correctamente los pensamientos mediante la palabra la transformación de los conocimientos en convicciones y la capacidad de emplear por sí mismos esos conocimientos en la práctica. (pág. 11)

Esta idea supone que la aplicación del principio didáctico de la asimilación consciente tiene como resultado la formación de un estudiante autónomo y capaz de comprender el mundo de manera activa y consciente para transformar la realidad. No obstante, muchas veces los procesos de formación son tan cerrados y ortodoxos que orillan a los estudiantes a utilizar la memoria a corto plazo y el aprender procesos prácticos, los cuales no son capaces de moldear a las circunstancias de los escenarios de la realidad y las necesidades inmediatas del trabajo (Graells,2011).

Cabe mencionar que, los procesos de enseñanza efectivos que parten del principio didáctico de la asimilación consciente se enfocan en la planificación didáctica, el rol directivo e interactivo del docente, ya que por medio de estos se asegura un acto educativo que tenga como resultado la solidez del conocimiento y su aplicación en el mundo de la vida (Tomaschewsky 1966). No obstante, para Picardo (2003) en El Salvador los procesos de enseñanza no están dirigidos a enseñar a aprender, pues para esto, se requiere de organización, guía y buena comunicación, que en las aulas universitarias es difícil de encontrar todas juntas.

A pesar de esto, en El Salvador se desarrollan capacitaciones y congresos sobre diversos temas, como la organización de la enseñanza, las estrategias educativas y el fortalecimiento de la comunicación y la interacción. Estos eventos están dirigidos a los docentes con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones de educación superior. En este sentido, según López (entrevista realizada el 22 de septiembre de 2022), la mayoría de las universidades del país se someten a procesos constantes de formación de su cuerpo docente con el fin de brindar una mejor educación y condiciones óptimas a los estudiantes. normalmente estos se desarrollan porque se detecta una deficiencia en el acto educativo a nivel general.

Entre las universidades que hacen el esfuerzo de mejorar las competencias de sus docentes se encuentra la Universidad Modular Abierta (UMA), que desde sus inicios se ha centrado en fortalecer las diversas áreas de conocimiento que competen a los educadores. Esto con el fin de mejorar su estatus y brindar un mejor servicio a los estudiantes. Otra institución que se enfocó en la capacitación de su personal docente es la Universidad José Simeón Cañas (UCA), que desde hace años se preocupa por la calidad de la institución y, por ende, de sus docentes. Es por esto que en el año 2013 sistematizó sus esfuerzos por mejorar y creó programas de formación docente.

Otra institución que buscó la capacitación de sus docentes para mejorar su oferta de formación académica fue la Universidad de El Salvador (UES). Esta universidad se enfocó en proporcionar y fortalecer competencias que fueran útiles para obtener mejores resultados en los actos educativos que se desarrollaban en el campus. Cabe mencionar que el Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, específicamente el área encargada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, fue uno de los que recibió constantes capacitaciones. Esto lo manifiesta Delgado (2023, entrevista realizada el 11 de mayo) al mencionar que la UES ha realizado diversas colaboraciones con otras universidades, como la Universidad de Suiza, la Universidad de Barcelona y la Universidad Nacional Autónoma de México, que tuvieron como punto central la capacitación de algunos docentes, incluyendo a los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación, en temas relacionados con el ejercicio de la enseñanza.

En el ámbito de la mejora de la calidad educativa, se llevó a cabo un intento significativo de capacitar a la planta docente de la UES, incluyendo la sección de educación, a través de la intervención del Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP), fundado en 1995. Este Instituto tenía como objetivo apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos mediante la formación continua del profesorado y la investigación educativa. El INFORP proporcionó capacitación a los docentes universitarios en diversos temas relevantes para la docencia, como la planificación didáctica, la evaluación del proceso de

enseñanza, la intervención en la formación de los estudiantes, entre otros. Estos aportes fueron tan significativos que contaba con su propio presupuesto dentro de la UES.

Es preciso destacar que los procesos de capacitación en la UES giraron en torno a mejorar los procesos de formación profesional y la atención que se daba a los estudiantes, lo cual, según Ganelin (1968), son áreas esenciales para lograr la asimilación consciente. El rol directivo del docente y sus actitudes para relacionarse con los sujetos que se educan son primordiales si se pretende generar un espacio que potencie la solidez del conocimiento y su interiorización en los ideales del estudiante. Sin embargo, Pacheco y Picardo (2012) mencionan que las capacitaciones no garantizan una mejora segura en la enseñanza salvadoreña, ya que se busca obligar a la formación continua, cuando en realidad debería formar parte de la conciencia profesional y no ser responsabilidad de un tercero.

En consecuencia, los esfuerzos de las universidades por capacitar a sus docentes muchas veces tienen resultados poco favorables, ya que los intereses de los docentes no están alineados con los procesos de fortalecimiento que se llevan a cabo en las instituciones. Esto provoca que los aprendizajes adquiridos en los espacios de capacitación no se trasladen a las aulas, ya que muchos profesionales dedicados a la enseñanza no son conscientes de la importancia de actualizarse y aún menos de aplicar los nuevos conocimientos en sus prácticas educativas. Como resultado, a pesar de las constantes actividades realizadas a lo largo de los años, se observan procesos de enseñanza ortodoxos en áreas como la planificación didáctica, el rol directivo y el rol interactivo de los docentes.

Sobre lo anterior, Ramírez (2023, entrevista realizada el 10 de mayo) expone que los procesos de enseñanza en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, específicamente en el Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, sección de educación, no han mejorado a pesar de las capacitaciones realizadas. Muchos docentes aún trabajan con una metodología centrada en la exposición de saberes teóricas y cerrada a la comunicación con los estudiantes. Esto afecta directamente la aplicación del principio de enseñanza de la

asimilación consciente, ya que, según Tomaschewsky (1966), la guía y la comunicación entre docentes y estudiantes son factores determinantes de la calidad y los resultados de la enseñanza.

Al considerar lo planteado por Ganelin (1968) sobre la importancia de la planificación didáctica para aplicar de manera efectiva el principio de asimilación consciente, se comprende que un proceso de enseñanza que busca fomentar el conocimiento significativo en los estudiantes requiere de una previa sistematización y organización. En relación a esto, España (2023, entrevista realizada el 10 de mayo) comenta que, en el Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, se habla con frecuencia sobre la planificación; sin embargo, cuando se trata de su aplicación por parte de los docentes, son muy pocos los que se dedican a organizar su proceso de enseñanza.

Sobre esto, Delgado (2023, entrevista realizada el 11 de mayo) menciona que hay docentes que no organizan la enseñanza, pero también están aquellos que hacen un esfuerzo por planificar previamente sus clases con el fin de evitar la improvisación y alcanzar los objetivos establecidos. Estos son aquellos que, según Picardo (2003), han logrado un nivel elevado de conciencia sobre su profesión y sus responsabilidades con los estudiantes. No obstante, destaca que son muy pocos los que han reflexionado sobre su responsabilidad como tales.

Al retomar lo planteado por Tomaschewsky (1966) sobre las competencias directivas del docente que le permiten liderar y guiar a los estudiantes, se entiende que es este quien tiene la responsabilidad de determinar lo que es importante para la formación del estudiante y la forma de brindar acompañamiento en el aula. En relación a esto, Del Tránsito (2018) manifiesta que muchos profesionales dedicados a la enseñanza de la Universidad de El Salvador simplifican su participación en los procesos de enseñanza al papel de oradores, ya que no intervienen en ningún momento en la búsqueda de información, actividades, tareas o evaluaciones de los estudiantes.

Gutiérrez (2023, entrevista realizada el 12 de mayo) añade a esto que algunos docentes han construido a lo largo de su trayectoria un proceso de enseñanza que designa al estudiante como mero oyente y evaluado. Por lo tanto, la aplicación del principio didáctico de la asimilación consciente en la UES se vuelve difícil si los educadores no asumen la reflexión sobre las necesidades de los estudiantes y el acompañamiento que estos requieren. En otras palabras, ignorar el rol de líderes que tienen los docentes dentro del aula representa un obstáculo para lograr la comprensión de los conocimientos y su interiorización, lo cual es necesario para que formen parte de los ideales de los estudiantes.

Por otra parte, la interacción del profesorado con los estudiantes es un componente a tener en cuenta si se busca lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, pues la comunicación y las actitudes son elementos de la enseñanza que contribuyen a la comprensión y asimilación de los conocimientos. En este sentido, Silvestre y Zilberstein (2002) señalan que, si bien la interacción no es un motivo de estancamiento en el desarrollo intelectual, sí es un factor fundamental para fortalecerlo. Sin embargo, según Delgado (2023, entrevista realizada el 11 de mayo) en la Universidad de El Salvador, específicamente en la sección de educación, este componente se pasa por alto en muchos casos (exceptuando a algunos educadores), ya que algunos reducen su valor didáctico a un simple intercambio de ideas.

Por lo anteriormente dicho, Picardo (2003) manifiesta que el docente salvadoreño tiene una tendencia a "no comunicarse, sino a hacer comunicados" (pág. 154). Lo cual hace referencia a la tendencia de algunos docentes de comunicarse solo lo necesario para cumplir con los procesos de enseñanza y guiar las actividades asignadas. Desde esta perspectiva, se evidencia una falta de consideración hacia las actitudes y las emociones que el docente tiene en relación con los procesos de enseñanza, ya que muchos consideran que no son necesarias para el desarrollo de los nuevos profesionales.

por lo expuesto hasta ahora, se hace evidente la necesidad de llevar a cabo un estudio exhaustivo sobre el principio didáctico de la asimilación consciente. En la actualidad, se observan ciertos procesos y prácticas que no se alinean con los

fundamentos de este principio, lo que plantea interrogantes sobre los resultados de los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en las universidades de El Salvador, particularmente en la sección de educación de la FMO-UES. Por lo tanto, se considera que existe una problemática asociada a la asimilación consciente que justifica la realización de esta investigación.

1.2 Justificación de la investigación

Ante la problemática potencialmente existente en la Universidad de El Salvador, particularmente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMO-UES y en relación con las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, numerosos académicos consideran de relevancia el estudio del principio didáctico de la asimilación. El propósito es comprender los factores que obstaculizan el desarrollo efectivo de los estudiantes, en este sentido, se reconoce que la carencia de habilidades por parte de estos está estrechamente relacionada con los roles desempeñados por los docentes, los cuales se especifican en el marco teórico del principio de enseñanza.

Por la situación observada en los estudiantes y los métodos de enseñanza empleados por el profesorado de la Universidad de El Salvador, específicamente en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, se ha considerado apropiado llevar a cabo la presente investigación. El objetivo es examinar de cerca y analizar en detalle el impacto del principio didáctico de la asimilación consciente en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, resultó indispensable llevar a cabo un estudio específico centrado en el principio didáctico de la asimilación consciente y su relación con el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Este tuvo como propósito investigar y comprender las causas que estaban generando los problemas de aprendizaje en la licenciatura en Ciencias de la Educación. Además, se pretende conocer, determinar y explicar cómo el principio de enseñanza impacta en el desarrollo efectivo de los estudiantes, a través de la planificación didáctica, el papel directivo del docente y su rol interactivo.

En consecuencia, los resultados esperados de esta indagación proporcionaron una contribución valiosa, principalmente para la comunidad docente de la licenciatura en Ciencias de la Educación y los estudiantes. Asimismo, se busca generar un espacio de debate sobre la forma en que el proceso de enseñanza debe implementarse de acuerdo con el principio didáctico de la asimilación consciente. Para lograrlo, se consideraron teorías e investigaciones relacionadas con la temática abordada. Dos motivos fundamentales justificaron la realización de este estudio:

- Según la investigación realizada, se encontró ausencia de estudios sobre el principio didáctico de la asimilación consciente tanto a nivel de pregrado como de posgrado en la FMO-UES. Es importante destacar que los pocos enfoques abordados en algunas investigaciones fueron superficiales, ya que formaban parte de otras temáticas que simplificaban su participación.
- Los estudios internacionales existentes sobre esta temática no están redactados en español, debido a su enfoque predominantemente soviético y alemán. Por lo tanto, resulta importante investigar este principio con el fin de reconocer las contribuciones que puede ofrecer para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza.

Por consiguiente, se espera que los resultados obtenidos de esta indagación sean beneficiosos para los docentes de educación superior, sin importar la institución universitaria a la que pertenezcan. El objetivo principal es beneficiar principalmente a aquellos educadores que ejercen en el nivel de pregrado, en particular en las licenciaturas en Ciencias de la Educación, pues, se busca brindarles información relevante y herramientas prácticas que les permitan mejorar su praxis docente y promover un ambiente de enseñanza más efectivo, en consonancia con el principio didáctico de la asimilación consciente.

1.3 Enunciado del problema

¿En qué medida el principio didáctico de la asimilación consciente incide en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOcc-UES, año 2022?

A continuación, se presenta la identificación de variables y subvariables:

Tabla 1. Identificación de subvariables

Variable causa	Variable efecto
El principio de la asimilación consciente	Habilidades de aprendizaje
Subvariables	Subvariables
Planificación didáctica	Habilidades intelectuales
Rol dirigente del docente	Habilidades intelectuales
Rol interactivo	Habilidades prácticas

Nota. Hace énfasis a la operacionalización de las variables y subvariables, que indica la orientación de la investigación y sus resultados.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la incidencia de la planificación didáctica en el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022?
- ¿Cuál es la incidencia del rol dirigente del maestro en el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022?
- ¿Cuál es la incidencia del carácter interactivo para el desarrollo de habilidades prácticas en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

Determinar el nivel de incidencia del principio didáctico de la asimilación consciente en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar la incidencia de la planificación didáctica para el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.
- Explicar el nivel de incidencia del rol dirigente del maestro para el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.
- Identificar el nivel de incidencia del carácter interactivo en el desarrollo de habilidades prácticas en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

1.6 Alcance y limitaciones

1.6.1 Alcances

En primer lugar, esta investigación se enfocará en estudiantes de cuarto año de la licenciatura en Ciencias de la Educación (FMOcc) como muestra representativa. Por lo tanto, los resultados y conclusiones obtenidos estarán limitados a este grupo específico y no podrán generalizarse a otros niveles educativos ni a diferentes programas académicos.

En segundo lugar, los alcances teóricos, se tomarán en consideración los aportes de diversos autores, como Ganelin, M (1968), Danilov, M y Shatkin, K (1985), Tomaschewsky, K (1966), Klingber, L (1985), Labarrere, G y Valdivia, G (1988). Estos

aportes se centrarán en los principios didácticos, particularmente aquellos relacionados con la asimilación consciente. Sin embargo, cabe mencionar que la revisión de la literatura no abarcará la totalidad de los enfoques y teorías existentes en el campo de la educación, sino que se centrará en los autores mencionados y sus contribuciones específicas.

Además, esta investigación generará aportes significativos a la institución, ya que abordará una temática que no ha sido investigada anteriormente. Al explorar el impacto del principio didáctico de la asimilación consciente en estudiantes de cuarto y quinto año de la licenciatura en Ciencias de la Educación, se podrán identificar posibles implicaciones pedagógicas y sugerir mejoras en la práctica docente dentro de la institución.

1.6.2 Limitaciones

En primer lugar, es importante destacar que este estudio se centró exclusivamente en estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, por lo que no se tomaron en consideración los niveles educativos anteriores, es decir, primero, segundo y tercer año.

Cabe mencionar que, en el abordaje de la temática relacionada con el principio didáctico de la asimilación consciente, se dejó de lado la inclusión de las teorías psicológicas de Piaget y Vygotsky, pues, éstas se centran más en la maduración cerebral y su desarrollo que en los procesos didácticos como tal.

Además, es relevante mencionar que los enfoques que difieren de la línea ideológica soviética sobre el principio de asimilación consciente no fueron abordados en esta investigación, ya que la mayoría de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la educación fueron formados desde dicha perspectiva.

1.7 Delimitación de la investigación

Tabla 2. Tipo de delimitación

Tipo de delimitación	Especificaciones
Temporal	Agosto 2022 - mayo 2023
Espacial	Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ubicado en Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur, Santa Ana.
Poblacional	Estudiantes inscritos en cuarto año y quinto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.
Teórica	Tomaschewsky (1966), Ganelin (1968), Ushinski (1978), Danilov y Shatkin (1985), Petrovsky (1980; 1933).

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Estado del arte

El principio de la asimilación consciente como un elemento fundamental de la didáctica es reconocido desde hace mucho tiempo, desde los años 1657 al 2020 Comenio (1998), Ushinski (1867), Tomaschewsky (1966), Ganelin (1968), Danilov y Skatkin (1985), Universidad autónoma de Nicaragua (1990), Del Tránsito (2018) y Alcarraz (2021) se han interesado por su estudio, pues se centran en analizar los procesos y condiciones para que el conocimiento sea adquirido de forma significativa, de manera que, cada indagación tiene un aporte importante si se requiere reconocer el desarrollo de la teoría que gira en torno al principio de la enseñanza.

El estudio más reciente pertinente al principio bajo investigación ha sido llevado a cabo por Plasencia y Camejo (2022) y se titula "Niveles de asimilación y niveles de desempeño cognitivo". En esta investigación, se examina en detalle el papel crucial de la asimilación consciente en los procesos de enseñanza con miras a lograr resultados efectivos. Se argumenta que la asimilación se manifiesta en una diversidad de niveles, los cuales están intrínsecamente ligados a las capacidades cognitivas individuales de los estudiantes. Es pertinente señalar que el documento defiende la premisa de que la totalidad de los contenidos expuestos en contextos educativos no se absorbe en su plenitud, sino que más bien se adquiere un porcentaje específico de estos contenidos, cuya magnitud depende del sujeto en proceso de formación.

Otro estudio relacionado con el principio didáctico de la asimilación consciente se encuentra en la investigación denominada "Principios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes de una institución educativa de Ayacucho" desarrollada por Alcarraz (2021). La indagación se centra en descifrar cómo los docentes desarrollan los principios didácticos en su labor pedagógica (incluido el principio didáctico de la asimilación consciente), de manera que se examinaron los principios didácticos utilizados por los docentes en la Institución Educativa (I.E.) de Ayacucho durante el año 2020 y analizó su aplicabilidad en el proceso de enseñanza.

Otro estudio que tiene un aporte directo al principio didáctico de asimilación consciente es el realizado por Del Tránsito (2018) denominado “en torno a la asimilación consciente: Una metodología del proceso docente-educativo”. En este se indagó cómo la asimilación consciente de los conocimientos desempeña un papel fundamental en la búsqueda de la excelencia académica y en la formación integral del profesional universitario. En este sentido, se plantearon unos aportes iniciales para una profunda reforma universitaria que se centre en la el principio de enseñanza y provoque transformaciones curriculares, con el objetivo de lograr una mejora continua de la calidad académica.

En otro orden de ideas, en el estudio titulado "La actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos en estudiantes universitarios: ¿preparación adecuada?", llevado a cabo por Gil (2017), se identifican las condiciones que favorecen el desarrollo eficaz del proceso de asimilación consciente. En esta investigación, se enfatiza que la motivación desempeña un papel fundamental al permitir que los estudiantes adquieran los conocimientos de manera significativa y los apliquen en su contexto. Además, se presentan argumentos que plantean interrogantes acerca de la preparación de los estudiantes para adquirir un conocimiento sólido que trascienda el entorno académico. Cabe mencionar que, no se generalizan las capacidades de los estudiantes, sino que se estudian se presentan con mayor frecuencia.

Otra investigación que está vinculado al principio didáctico estudiado es la titulada "Correlación entre la función pedagógica del educador y la implementación de los postulados didácticos en el desenvolvimiento enseñanza-aprendizaje". Esta investigación fue llevada a cabo por Cuellar et al. (2015). En esta se plantea que la ejecución de los principios didácticos y su eficaz desenvolvimiento se encuentran intrínsecamente ligados a la forma en que los educadores desempeñan sus roles dentro del entorno educativo. Se destaca, en particular, que la consecución de los objetivos inmersos en los procesos de enseñanza ostenta una preeminente responsabilidad atribuida a los docentes. De este modo, la manera en que estos profesionales obran ejerce una marcada influencia en la capacidad de los educandos

para asimilar conocimientos y asentarlos de manera tal que se integren de manera inherente a su perspectiva intelectual.

Por otra parte, el estudio titulado "Cumplimiento de los principios didácticos en la utilización de un software educativo para la educación superior," llevado a cabo por Couturejuzón (2002), resalta la contribución de los principios didácticos (entre los cuales se incluye la asimilación consciente) en la estructuración y ejecución de un acto educativo de alta calidad. El estudio expone que los principios de enseñanza no están limitados a una disciplina específica; más bien, son instrumentos valiosos en diversos ámbitos susceptibles a la pedagogía. Además, mediante la aplicación del principio de comprensibilidad, se subraya la noción de que la asimilación consciente es una faceta inherente en los procesos propicios para una instrucción de alto nivel; procesos que facilitan el desarrollo de individuos sumamente competentes.

Por otro lado, el principio didáctico de asimilación consciente es investigado por la Universidad autónoma de Nicaragua (1990) en su estudio sobre los principios de enseñanza. En esta se determina la importancia de regir los procesos de enseñanza desde las normativas que pretende mejorar exponencialmente los resultados de acto educativo, siendo la asimilación consciente uno de los puntos con mayor importancia para lograr un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Es necesario hacer hincapié en que el estudio propone una base teórica-pedagógica que pretende aportar aspectos favorables para la reestructuración de los procesos de enseñanza.

Por último, otro estudio que aporta a la concepción que se tiene de la asimilación consciente, se presenta en el escrito "El ser humano como sujeto de educación" de Ushinski (1867). En este se plantean las formas y condiciones que son requeridas para que un sujeto desarrolle sus capacidades de forma efectiva, centrándose en los aspectos psicológicos que incumben a esta tarea. Es de mencionar que, en el escrito, se puntualiza en los efectos que la educación de calidad puede tener en los sujetos que se forman, puesto que, solo por medio de una formación organizada y que prepara las condiciones cognitivas adecuadas se logra un desarrollo consciente en la educación.

2.2 Antecedentes históricos

El principio de la asimilación consciente nace de las necesidades de formar sujetos que dominen e interioricen lo que se les enseña con el fin de generar un cambio personal y social. Es Comenio en su didáctica magna escrita en el siglo XIX quien proporciona algunos elementos importantes a considerar, como la solidez del conocimiento. Cabe mencionar que, el pedagogo nunca hizo énfasis en la asimilación consciente pero sus textos son primordiales al pretender comprender las ideas de los autores que abordan la temática (Ganelin, 1968).

En vísperas de finalizar el siglo XIX, D. Ushinski quien fue uno de los fundadores de la psicología rusa determinaba las condiciones necesarias de la enseñanza, y señalaba que la actitud consciente de los estudiantes era un punto central de la educación efectiva. El autor determinó que el desarrollo mental de los niños no podía lograrse si no existían las condiciones para que este asimilara conscientemente lo que se enseñaba (Ganelin, 1968). Sin duda, la pedagogía y la psicología soviética fueron bases primordiales para la construcción del principio didáctico de la asimilación consciente.

Es en la primera mitad del siglo XX cuando la asimilación consciente toma fuerza en el área de la pedagogía y se vuelve primordial para los procesos de enseñanza que pretenden resultados efectivos. En el año de 1922 Krupskaja (esposa de Lenin y encargada de reformar la educación rusa) formula tres leyes de la enseñanza con las cuales se prepararían a los profesionales soviéticos. Cabe mencionar que, ninguna de las leyes hace referencia a la asimilación consciente, pero son la base fundamental que se determinó, no podía faltar en la reestructuración que se llevaba a cabo en el país (Escobar, 2020).

Cabe mencionar que, existieron pedagogos rusos que siguieron con el legado de su nación y que reestructuraron los principios de enseñanza, entre ellos se encuentra Konstantinov, quien en 1960 formuló el principio denominado la asimilación activa y consciente de los conocimientos, con el que planteaba la necesidad de

desarrollar procesos que le permitieran a los estudiantes comprender fácilmente los saberes, interiorizarlos y utilizarlos para el beneficio de la sociedad. Para el autor todo dependía de las condiciones que se gestaban en el aula y la relación que el docente tenía con el alumnado (Konstantinov, 1962).

La segunda guerra mundial fue un conflicto bélico que invisibilizó los aportes soviéticos a la educación, y fue hasta su finalización que algunos pedagogos pudieron rescatar y reestructuran algunas de sus ideas, entre ellos Tomaschewsky (1966), quien en el año 1966 formuló una serie de principios didácticos en los que se encontraba el uno denominado “el trabajo consciente y creador del alumno bajo la dirección del docente”, en el cual se denoto el rol que concernía al docente para lograr en los estudiantes un conocimiento sólido y que este pudiera dar pie a nuevos saberes. Para el pedagogo alemán el principio de enseñanza era la forma de evitar una didáctica formalista y mecánica, que muchas veces producía resultados no deseados, separados de las metas planteadas para la educación.

A finales del siglo XX surgieron autores como Danilov y Skatkin (1985) y Ganelin (1968) quienes retomaron los principios antes formulados, y reestructuraron los planteamientos para adaptarlos a las exigencias de la realidad. Danilov y Skatkin en 1985 denominaron el principio como la solidez de la asimilación de los conocimientos y el desarrollo multilateral de la potencialidad cognitiva del alumno, en el cual se señalaba que el pensamiento debería prevalecer sobre la memoria y que se debería asegurar a los estudiantes la lógica clara y sistemática de las asignaturas y de las temáticas. de manera que, es preciso enseñar a los estudiantes a producir y defender sus ideas, y no solo a repetirlas (Danilov y Shatkin 1985).

Es necesario destacar que el principio de enseñanza se volvió tan importante que fue preciso un estudio minucioso sobre este. Ganelin (1968) estructuró una de las obras más completas sobre la asimilación consciente y la enfocó en las escuelas, tomando en consideración el entorno, el educador y el estudiante como puntos centrales de la formación efectiva. Para este el principio de la asimilación consciente es la piedra angular en la que debería girar todo proceso de enseñanza, desde su planificación hasta la evaluación.

La influencia del principio didáctico de la asimilación consciente era tan evidente que autores como Labarrere y Valdivia (1988) formularon lineamientos prácticos que permitían a los docentes enseñar para lograr conocimientos sólidos y que estos se interiorizaran en el alumno teniendo como resultados profesionales comprometidos con su disciplina y con la realidad en la que estaban inmersos, de manera que, estos autores señalaban aquellas actividades que eran de primer orden si se pretendía educar de manera adecuada, ir en contra de los métodos planteados hacía referencia a la ejecución de un proceso que obviaba la asimilación consciente en la formación de los sujetos.

Silvestre y Zilberstein (2002) son de los primeros autores en Latinoamérica en reestructurar el principio de enseñanza y lo denominaron los procesos docentes educativo hacia la búsqueda activa y consciente. Estos retoman los referentes soviéticos y alemanes para formular el proceso que debe llevar a cabo el docente cubano para formar un ciudadano con múltiples capacidades, efectivo en su disciplina y ante todo nacionalista, de manera que, su reforma del principio está ligada a las demandas comunistas del país antes mencionado.

El principio de la asimilación consciente y de todos los saberes soviéticos tiene una influencia destacable en los países centroamericanos a finales del siglo XX. A causa de la guerra mediática y política que se gestaba en todo el mundo, se proporcionaron en ciertos sectores textos de ideología soviética que sirvieron para formar a los profesionales que posteriormente serían los encargados de dirigir la academia en el país (Fajardo, entrevista realizada el 20 de junio de 2023), de manera que, hasta el día de hoy, se pueden identificar elementos y enfoques provenientes de la influencia soviética en la educación de los países centroamericanos.

Para culminar, algunos personajes como Escobar (2020) y del Tránsito (2018) sigue impulsando los saberes soviéticos por su amplia carga de moralidad y por los problemas que yacen en el país y que encuentran su solución en los escritos rusos (Delgado, entrevista realizada en 28 de diciembre de 2022). Cabe mencionar que los saberes relacionados a los principios de enseñanza de origen alemanes-soviéticos se

han invisibilizado y eso provoca la poca producción de conocimientos vinculados a estos.

2.3 Base teórica

En este apartado se destaca la importancia del principio didáctico de la asimilación consciente y su contribución al desarrollo de habilidades de aprendizaje en los estudiantes. La asimilación consciente se refiere al proceso activo y reflexivo mediante el cual los estudiantes se involucran en la comprensión y asimilación de nuevos conocimientos, de manera que, el principio didáctico promueve que los estudiantes tomen un papel activo en su propio aprendizaje, siendo conscientes de cómo se relacionan los nuevos conceptos con sus conocimientos previos y cómo pueden aplicarlos en situaciones reales. Al adoptar una actitud reflexiva y crítica, los estudiantes desarrollan habilidades como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

2.3.1 Principio didáctico de asimilación consciente

La asimilación consciente como principio de la enseñanza es fundamental en los procesos de formación si se quiere lograr el desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas que permitan a los estudiantes responder adecuadamente a las demandas laborales y sociales de su realidad, de manera que, hablar de aprendizajes sólidos y aplicables es enfocarse en la influencia del principio didáctico como factor esencial para alcanzar los fines de la mayoría de los procesos educativos, permitiendo una educación que forme profesionales con alta preparación.

Por tanto, se entiende como asimilación consciente a la percepción de los conocimientos abstractos y su aplicación en la práctica" (Del Tránsito, 2018). En este sentido, la comprensión de los saberes no se limita a su correcta interpretación, sino que requiere de su aplicación en la realidad, ya sea para reconocer o resolver problemas. En relación a esto, Labarrere y Valdivia (1998) señalan que este principio

de enseñanza forma sujetos con "conocimientos, capacidades y firmes convicciones revolucionarias" (pág. 36).

Otra forma de definir el principio didáctico se encuentra en los escritos de Jiménez y Hedesa (2020), donde exponen que este principio didáctico consiste en garantizar las condiciones necesarias para que los estudiantes logren una participación activa en su aprendizaje, lo cual posibilitará un trabajo consciente con el contenido y una buena actitud hacia su estudio. Algo similar plantea Ganelin (1968) al considerar la asimilación consciente como:

Aquel principio de la didáctica mediante el cual se garantiza el sólido conocimiento de hechos, definiciones y leyes; la profunda comprensión de deducciones, y generalizaciones, junto al saber expresar correctamente los pensamientos mediante la palabra; la transformación de los conocimientos en convicciones y la capacidad de emplear por sí mismos esos conocimientos en la práctica. (pág. 11)

Por lo tanto, la asimilación consciente no se limita a recitar, repetir y explicar algún conocimiento, pues es un proceso complejo que no se reduce a la mera memorización. Al hacer referencia a este principio, se requiere considerar no solo la comprensión del conocimiento, sino también la forma en la que se aplica en la realidad de los sujetos, sin olvidar la importancia de que se desarrolle con convicción durante el aprendizaje, de ahí que, la asimilación consciente no solo se limita a formar expertos, sino a forjar sujetos comprometidos con los demás y con su entorno.

Uno de los factores importantes a considerar en el principio de enseñanza es el cambio de conducta que los estudiantes experimentan al formarse adecuadamente. Por lo tanto, Tomaschewsky (1966) señala que hacer referencia a la asimilación consciente es acudir al carácter activo que se requiere en los estudiantes, ya que solo así comprenden e interiorizan el conocimiento, llegando al punto de utilizarlo en su vida diaria. Este cambio conductual les permite adaptarse y transformar su realidad. Las ideas de Ganelin (1968) refuerzan la noción anterior, centradas en que el estudiante debe aprender no solo a memorizar las materias, sino a integrarlas como parte de su

vida cotidiana. No cabe duda de que un proceso de formación que pretende preparar adecuadamente a los estudiantes debe considerar su contexto como punto principal de la enseñanza.

Ante esto, Escobar (2002) denota que el principio de enseñanza de la asimilación consciente debe "generar una práctica social que se convierta en un valor muy importante" (pág. 58). En otras palabras, se reconoce que solo mediante este principio se puede rescatar la relación entre la escuela y la realidad de los estudiantes, quienes representan la esperanza para resolver los problemas que se presentan en la comunidad y, por qué no decirlo, en el país. Porlan (1993) agrega que "los procesos de cambio se construyen desde el saber y el saber hacer, a través de procesos que han de ser significativos y relevantes para el sujeto o el grupo que cambia" (pág. 9).

Ahora bien, Escobar (2002) agrega que la enseñanza comúnmente se reduce a lo técnico, lo que lleva a que no se aborden los problemas sociales y, por ende, no se genera un cambio significativo. Esto se debe a que se enseña a los estudiantes a memorizar y repetir sin realmente comprender, expresar y aplicar el conocimiento. Dicha idea es respaldada por Ganelin (1968), quien considera que la enseñanza mecánica solo permite que los estudiantes memoricen, pero no les capacita para comprender y emplear efectivamente el conocimiento en situaciones reales.

Por lo tanto, se requiere un proceso de enseñanza que no pretenda cosificar al estudiante, que le permita desarrollar su personalidad y creatividad, que ajuste la dificultad de la enseñanza a las capacidades de los niños y que los prepare para integrarse satisfactoriamente en la sociedad. Es necesario trabajar en la docencia desde el vínculo entre la instrucción y la educación, donde la primera hace referencia a la formación de capacidades y conocimientos, y la segunda al desarrollo de ciudadanos ejemplares.

Ahora bien, al hacer referencia al sujeto que se forma desde el principio de la asimilación consciente, es importante aclarar que ya no es alguien subordinado que repite y se adhiere a las orientaciones cerradas de los docentes. Se habla de un estudiante que piensa por sí mismo y no repite los pensamientos de sus profesores.

En otras palabras, un sujeto creativo y crítico. Sin embargo, según Ganelin (1968), para lograr esto se vuelve necesario despertar el interés y la atención del estudiante, lo que requiere de un docente que realice su labor desde una visión compleja de sus obligaciones.

Tomaschewsky (1966) señala que, para lograr una educación adecuada y fundamentada en el principio de enseñanza de la asimilación consciente, se necesita un docente que parta del contexto y la sociedad para formular su enseñanza. Este docente debe optar por actividades que mantengan activos a los estudiantes y buscar la formación de ciudadanos altamente comprometidos, con una visión científica del mundo y capaces de aportar a la solución de las problemáticas que les aquejan.

Cabe mencionar que es labor del docente aplicar el principio de la asimilación consciente en las aulas, ya que solo mediante un proceso de enseñanza desarrollado adecuadamente se construirán las condiciones que permitirán al estudiante formarse efectivamente, sin dejar de lado el conocimiento, las capacidades y la actitud. Por lo tanto, la forma en que los docentes asumen el desarrollo de las clases es un punto imperante para que la asimilación consciente sea una realidad y no un concepto que muchas veces se confunde con el simple acto de memorizar y explicar.

Para hablar de la aplicación efectiva del principio de enseñanza se vuelve necesario estudiar tres elementos claves ligados al rol que desempeña el docente: la organización, la coordinación y la interacción. Y que son fundamentales si se pretender estudiar a profundidad el cómo lograr la solidez del conocimiento en los estudiantes y que estos puedan traducirse en prácticas comprometidas. En definitiva, el docente es un agente educativo que determina el fracaso o el éxito de la enseñanza a tal punto que es necesario analizar sus aportes para llegar a una enseñanza de calidad que forme profesionales competentes.

a) El rol organizacional del docente

La planificación didáctica es una de las tareas fundamentales del docente para lograr el principio didáctico de la asimilación consciente, ya que permite desarrollar la

enseñanza de manera ordenada y sistemática, lo que ayuda a prever situaciones y concretar objetivos. Del Tránsito (2018) respalda esta idea al mencionar que la planificación de la enseñanza es una de las principales operaciones del maestro para lograr un aprendizaje sólido. Por lo tanto, los docentes que desean obtener resultados satisfactorios y alineados con sus objetivos de formación deben organizar su proceso formativo mediante una adecuada planificación.

Por otra parte, Tomaschewsky (1966) señala que realizar un acto educativo que busca formar desde el principio didáctico requiere una organización y sistematización previas, ya que la asimilación consciente no surge de la improvisación del docente. Del Tránsito (2018) también enfatiza que no hay espacio para docentes improvisadores en un proceso que busca preparar efectivamente a los estudiantes. Así pues, la formación que apunta a desarrollar sujetos conocedores, capaces y comprometidos no puede surgir de un profesional que no reconoce la importancia de prever y ordenar mediante una planificación.

En relación a esto, Álvarez (2004, como se citó en Escobar, 2013) denota que la planificación es:

Un sustituto de la buena suerte, del azar y de la improvisación. Equivale a configurar y a definir en el futuro para caminar hacia él previniendo y controlando racionalmente los imprevistos que pueden poner en serias dificultades la culminación de la obra. (pág. 145)

Por lo tanto, el docente que pretender obtener buenos resultados al desarrollar una temática u actividad se centra en planificarla para identificar obstáculos a tiempo y superarlos con el fin de lograr los objetivos propuestos para la clase. Además, la planificación exige al profesor examinar las intenciones hacia los estudiantes, puesto que, se pregunta si pretende lograr un aprendizaje memorístico o uno que puedan utilizar en la realidad, de manera que, la reflexión un punto de primer orden si busca la asimilación consciente.

La búsqueda de proceso de enseñanza basado en la asimilación consciente hace referencia a la perfección y éxito continuo. Tomaschewsky (1966) denota que los procesos de enseñanza están abiertos a modificación y que es tarea del docente determinar que debe cambiarse. Esto lo refuerza Escobar (2020) al mencionar que “la planificación -bien entendida- incluye la flexibilidad para que sobre la marcha y a la vista de resultados parciales, puedan ser factibles ciertos reajustes a los planes previstos” (pág. 138). Por lo tanto, se reconoce que el docente puede equivocarse en los procesos de organización, pero que tiene la capacidad de reelaborar los procesos que llevará a cabo para lograr el aprendizaje sólido que puede traducirse las actividades prácticas.

Ahora bien, Skatkin (citado en Ganelin, 1968) manifiesta que, la elaboración de un plan debe contribuir a una estimulación de la actividad mental de los alumnos en los procesos de trabajo” (pág. 62), de manera que, no basta ordenar la información que se presentará a los estudiantes, sino que es necesario establecer en la planificación actividades de consolidación de conocimiento que permitan llevar a la práctica los saberes. Entonces, los procesos que se organizan para lograr la asimilación consciente no solo parten de la pregunta ¿qué enseñanza?, sino que se cuestionan ¿Cuál actividad permitirá acercar ese conocimiento a la realidad?, es así que, la creatividad del docente será fundamental.

Dicho lo anterior, la creatividad del docente es un componente decisivo para su práctica educativa; no obstante, toda forma nueva de pretender hacer pensar y actuar al estudiante debe ser planificada, ya que las innovaciones pueden presentar una serie de obstáculos que requieren ser previstos. Escobar (2020) expone que la creatividad de los docentes debe plasmarse en una planificación que responda a la realidad, impulse el pensamiento del estudiante y lleve a la resolución de problemas. Por lo tanto, la planificación está por encima de las ideas novedosas y espontáneas, ya que es necesario tener una idea clara de cómo se ejecutará la enseñanza.

Cabe destacar que la planificación es un proceso complejo, y la simplificación de esta puede llevar al fracaso de la actividad. Por ello, se realiza una secuencia didáctica mediante descripciones amplias que no dejen lugar a dudas sobre la acción

a realizar. Cada actividad puede deformarse si no se tiene claro el proceso de ejecución. Tomaschewsky (1966) manifiesta que "el maestro debe ser cuidadoso al establecer los pasos en la transmisión de conocimientos" (pág. 218). Por lo tanto, si se busca un aprendizaje sólido que pueda llevarse a la práctica, el docente debe poner dedicación en la formulación de su plan de acción.

El proceso de planificación no es un mero proceso administrativo que busca fatigar a los docentes, sino que pretende reconocer la labor de estos por sus logros y autenticidad. Organizar la enseñanza tiene ventajas que pueden ayudar a lograr un acto educativo efectivo. Newman (como se citó en Escobar, 2013) destaca las ventajas de una buena planificación, entre las cuales se encuentran:

- Prevé más fácilmente las crisis y evite errores.
- Asegura la economía con una acción más decidida, evitando dificultades a la ejecución.
- Determina los métodos más eficaces que una vez identificados pueden ser empleados siempre que se requiera.
- Se evitan los riesgos para asegurar una mejor actuación docente.
- Los programas suministran la base para un control razonable y objetivo. (pág. 146)

De manera que, el docente que tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico y competencias en los estudiantes se apoya en su planificación para lograr sus fines. No se trata entonces de un proceso puramente teórico, sino que permite tener una visión holística de la realidad para la que se trabaja, en la que se exige al maestro una participación activa, profesional y participativa. Solo así podrá elegir la metodología, estrategias y técnicas que desarrollarán adecuadamente el pensamiento del estudiante.

b) Rol dirigente del docente

El rol dirigente del docente se centra en guiar el proceso de enseñanza para lograr los objetivos propuestos; objetivos que responde a la formación de sujetos competentes. De modo que, el profesorado es el encargado de orientar la actividad de los estudiantes, diseñar metodologías de enseñanza, formular actividades de aprendizaje y evaluar de manera que no se retomen solo conocimientos memorísticos, sino también prácticos. Todo lo anterior lo realiza sin descuidar en ningún momento lo esencial en la formación que imparte, es decir, sin olvidar los aportes futuros a la sociedad mediante los sujetos que se educan. No obstante, es un error muy común creer que el papel director del maestro consiste en exponer él exclusivamente los conocimientos que deben ser adquiridos por los alumnos y que estos se limitan a la memorización (Tomaschewsky, 1966).

Para Petrovsky (1980) y Danilov (1985) los procesos de enseñanza son configurados por el docente dirigente, quien orienta el aprendizaje, busca las formas de abordar adecuadamente el conocimiento y especifica las tareas didácticas que contribuyan a la mejora del rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de trazar el camino por el cual transitaran los estudiantes; camino que según el principio didáctico de la asimilación consciente debe llegar a la formación de sujetos intelectuales y prácticos con un gran compromiso por la mejora social.

Cabe mencionar que, la labor docente es uno de los trabajos con mayor complejidad que existen (aunque comúnmente no se percibe de esa forma), pues, no se trata de establecer un proceso por monótono de enseñanza, sino encontrar las formas de enseñar a grupos con características diferentes por medio de un análisis minucioso que establece las posibles formas de proceder para lograr el logro de objetivos. Sobre esto, Petrovsky (1980) expone que “la actividad pedagógica es uno de los ámbitos más complejos del trabajo humano, es decir a él le cabe la honrosa y responsable tarea estatal de la formación y educación de las nuevas generaciones” (pág. 326).

Desde la visión de la asimilación consciente, no se trata de ejercer en el aula una educación vertical en el que el docente exponga sus ideas y el estudiante escuche,

sino que en el proceso el docente se convierte en un mediador que busca la solidez de los conocimientos para que estos le sean útiles a los estudiantes en la vida. Por tal razón Barriga & Hernández (2001) manifiestan que la función central del docente consiste en “orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (pág. 3), de manera que, no se trata de someter al estudiante para que explique, repita y recite los conocimientos proporcionados por el docente. Se trata de proporcionarle una ayuda para que pueda asimilar los conocimientos necesarios que le ayuden a superar los obstáculos que se le presentaran en la realidad laboral y cotidiana.

Ahora bien, el rol dirigente del docente se lleva a cabo con éxito cuando el proceso de formación asegura el desarrollo de habilidades y hábitos, pues, estas son resultado de un proceso correctamente ejecutado en el que se prioriza en la adquisición de los conocimientos y su solidez. Para Hernández y Rivas (2020) las habilidades de aprendizaje solo pueden lograrse cuando el docente desempeña sus obligaciones de comprometida, por lo tanto, su adquisición es referencia del buen trabajo docente. Por tal razón, solo el docente que desarrolla adecuadamente las tareas que le corresponde en la organización, ejecución y evaluación de la enseñanza logran proporcionar habilidades útiles en los estudiantes.

Ahora bien, el rol dirigente del docente no solo se centra en la enseñanza efectiva de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, pues “la labor del maestro está encaminada a guiar y dirigir los estudios, a organizar la asimilación de un sistema de conocimientos por los niños, a formar en ellos convicciones firmes” (Petrovsky, 1980, pág. 335). De modo que, se requiere formar sujetos comprometidos su formación, sus ideales y creencias, pero esto solo es “posible únicamente en el caso en que los conocimientos se conviertan en patrimonio de la personalidad del estudiante” (Ganelin, 1968, pág. 16). Es así que, los procesos de formación se catalogan como eficientes no por la forma en que se desarrollan, sino cuando logran interiorizarse y volverse parte de la forma de pensar del estudiante.

Lo anterior permite denotar que, la labor docente no está centrada en su totalidad de la parte instruccional, sino que aborda el apartado educacional. Por lo

que, en el acto educativo llevado a cabo por los maestros se forman sujetos con saberes y habilidades, pero a la vez que puedan interactuar adecuadamente y tomen un compromiso por su realidad. Por lo tanto, según Aguilar (1995) “la educación debe tener el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos para que presten a la sociedad la cooperación constructiva a inculcar el respeto a los derechos y deberes del hombre; a combatir todo espíritu de intolerancia y de odio, fomentar el ideal y unidad de los pueblos centroamericanos” (pág. 69).

Otro factor importante al hablar del rol dirigente del docente es su tarea de relacionar la ciencia y los procesos didácticos con la vida. Sobre esto, Ganelin (1968) manifiesta que “la asimilación consciente se consigue cuando existe un estrecho vínculo entre la escuela y la vida” (pág. 18). De ahí que, en los procesos de enseñanza se retoma el contexto del estudiante y los problemas que son evidentes en su cotidianidad para que por medio de su formación adquiriera las herramientas necesarias para afrontarlas al insertarse en la sociedad. Cabe destacar que, el vínculo entre la escuela y la vida contribuye mejor al retomarse la realidad laboral, pues, los estudiantes se esfuerzan por tratarse de conocimiento que reconocer podrá utilizar en el futuro para desempeñar un trabajo.

Lo abordado hasta el momento permite reconocer que el docente debe poseer muchas capacidades que le faciliten el desarrollo adecuadamente el proceso de enseñanza. Es así que, Petrovsky (1980) señala algunas habilidades pedagógicas que todo docente debería tener:

- Capacidades didácticas: contribuye en la elaboración de métodos para poder transferir esos conocimientos, también permite desarrollar y crear material didáctico para que las clases sean innovadoras y poder evolucionar el pensamiento de los estudiantes.
- Capacidades perceptivas: se encarga de comprender el estado psíquico del estudiante.

- Capacidades expresivas: contribuye en la forma de expresar sus críticas, convicciones y emociones por medio de mímicas, pantomimas y palabras.
- Capacidades comunicativas: permite tener relaciones positivas con los estudiantes y poderlos ayudar, aconsejar o guiar cuando ellos lo soliciten.
- Capacidades organizativas: ayuda al docente a poder percibir las capacidades que los estudiantes posean y poderlos guiar adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (pág. 340)

Dicho lo anterior, las capacidades de los docentes no solo se centran en la exposición y explicación y organización del conocimiento, sino que abordan la interacción y el estudio psicológico de los estudiantes. Por lo tanto, guiar un proceso de enseñanza es una tarea rigurosa y complicada, pues para ejercerla se necesita la habilidad de analizar constantemente las oportunidades de aprendizaje, el estado del estudiante y de la realidad a la que pertenecen.

c) Rol interactivo del docente

Comúnmente se cree que los procesos de enseñanza requieren interacciones cerradas, en las cuales no importa la personalidad y los sentimientos de los estudiantes. No obstante, pretender lograr un aprendizaje asimilado conscientemente es considerar el estado interno de los sujetos para potenciar su actividad en el aula. De modo que los docentes que buscan realizar de forma efectiva su labor conocen las características personales, estados psicológicos y emocionales de sus estudiantes. Sobre esto, Bain (2004) expone que un proceso de calidad se logra si los docentes tienen una buena relación con sus estudiantes y los estimulan para mejorar y alcanzar los objetivos que se han trazado.

Por lo tanto, el rol interactivo del docente se entiende con la interacción que este tiene con los estudiantes, en la cual los estudia para determinar una forma de potenciar su aprendizaje. Es así que Bain (2004) plantea que los docentes tienen la obligación de analizar constantemente a los estudiantes, pues se requiere tener un perfil de cada

uno de ellos para determinar los métodos de enseñanza que puedan tener mejores resultados, de manera que la costumbre de muchos docentes de visualizar a sus estudiantes como iguales provoca que los aprendizajes sean asimilados por algunos estudiantes y otros queden a la deriva de los conocimientos.

Del Tránsito (2018) manifiesta que se debe generar motivación en los procesos de enseñanza, para esto es necesario crear condiciones óptimas e interés en los estudiantes. Por lo tanto, es necesario prepararlo para poder asumir adecuadamente su proceso de formación. Sobre esto, Ganelin (1968) manifiesta que la atención es uno de los elementos que deben imperar en las aulas de clase, ya que solo por medio de esta los estudiantes se vuelven activos. Por tal razón, los buenos docentes realizan análisis minuciosos del alumnado con el fin de potenciar su interés por formarse e impulsar su participación en los procesos de enseñanza.

Para lograr la atención de los estudiantes, la realidad de las aulas se transforma, pues las clases rígidas y centradas en los docentes cambian a procesos centrados en el alumnado, en los que se estimulan las actitudes positivas. Sobre esto, Tomaschewsky (1966) denota algunos puntos necesarios para lograr su atención:

- Enlazar los intereses personales del estudiante con los generales de la sociedad.
- Dirigir, al comenzar una clase, la atención del niño hacia el objetivo de la misma.
- Hacer una introducción atractiva del tema al comienzo de la clase.
- Estimular la alegría de los alumnos en su proceso de aprender y su entusiasmo por el objeto concreto de la enseñanza. (pág. 221)

Lo anterior sirve como punto de partida para desarrollar actitudes positivas en los estudiantes; mismas que pueden ayudar en su formación, pues gracias a estas los adquieren una costumbre de trabajo comprometido que reflejará resultados su

desarrollo cognitivo y práctico, de manera que, Ganelin (1968) señala cinco aspectos a las que el docente debe contribuir por medio de su enseñanza.

- Un pensamiento autónomo.
- Una aptitud para aplicar los conocimientos adquiridos en los estudios, en la vida, en la producción.
- Una aptitud para fomentar una concepción científica del mundo.
- Una aptitud para la autodidáctica.
- Una aptitud para defender las propias convicciones. (pág. 13)

Ahora bien, las aptitudes mencionadas solo se logran si las acciones de los docentes reflejan esperanza y confianza en sus estudiantes, de tal forma que los aliente a seguir adelante y no rendirse ante los problemas y obstáculos. Por lo tanto, el docente es el principal motivador del alumnado, pero a la vez puede condenarlo al fracaso. De ahí que Bain (2004) exponga que los docentes son apoyo o perdición, pero todo depende del rol que asuman en sus clases y de la interacción que tengan con las personas que educan. Por lo tanto, solo el docente que confía en el buen desarrollo de las habilidades y la personalidad del estudiante potenciará un ambiente óptimo y de interés por aprender.

La interacción del docente no solo requiere fomentar el interés por el desarrollo de los procesos de enseñanza, sino que en la comunicación que surge entre docente y alumno, es el respeto el que permite una relación adecuada. Es común que en un proceso formativo donde no se vela por el aprendizaje consciente se enseñe desde el dictado, en el que imperan las ideas del docente, ya que se percibe al estudiante como un sujeto en formación incapaz de estructurar ideas coherentes y lógicas. No obstante, si se pretende formar profesionales comprometidos e intelectuales, la enseñanza cambia su rumbo hacia la interacción de respeto y participación, en la que los estudiantes aportan al desarrollo de la clase.

Bain (2004) expone que un aprendizaje efectivo solo surgirá en un ambiente de respeto y participación, en el cual el docente sea visto como un apoyo y no como un

verdugo. Además, agrega que la buena interacción solo será posible si el docente estudia en todo momento los cambios que suceden en el aula a nivel de la personalidad de los estudiantes. En otras palabras, la correcta interacción tiene una estrecha relación con el papel de observador que los docentes asumen en cada etapa de la secuencia didáctica llevada a cabo en la clase.

Ante lo expuesto, el rol interactivo se vuelve un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza en los que se pretende aplicar el principio de la asimilación consciente, pues, su contribución abre el camino hacia la solidez del conocimiento y su interiorización.

2.3.2 Habilidades de aprendizaje

Las habilidades de aprendizaje son el resultado de un proceso de enseñanza desarrollado de forma efectiva, en el que los docentes asumieron correctamente el rol que le corresponde en el acto educativo con el fin de proporcionar capacidades a los estudiantes para hacerle frente a la vida. De modo que, Son las habilidades de aprendizaje uno de los fines a lograr en el proceso de formación, pues, por medio de estas se asegura que el sujeto que se forma responda competentemente a las demandas de su realidad (laborales y personales).

Cabe mencionar que, las habilidades de aprendizaje son “un sistema complejo de acciones conscientes las cuales posibilitan la aplicación productiva o creadora de los conocimientos y hábitos en nuevas condiciones en correspondencia con su objetivo” (Maximova,1962, pág. 27), de manera que, estas facilitan la ejecución de acciones por medio los conocimientos asimilados, pues, no se quedan en un proceso mental, sino que se traducen en actividades aplicadas. Por otra parte, Savin (1982) expone que son las capacidades del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida. Es así que no se puede hablar de habilidades sin reconocer la práctica que requieren para dominarlas, puesto que, no se adquieren de manera innata, sino que se construyen mediante el arduo trabajo.

Ahora bien, sobre las habilidades de aprendizaje Petrovsky (1980) señala que son el dominio consciente de actividades psíquicas y prácticas. Por lo que, los sujetos que poseen habilidades de aprendizaje son conscientes que puede ejecutarlas, ya que reconocen el esfuerzo desempeñado para adquirirlas. Es así que, es posible identificar si un sujeto es capaz de realizar una acción o por el contrario carece de la capacidad. Sobre esto, Danilov & Skatkin (1985) denotan que las habilidades requieren “utilizar creadoramente los conocimientos y hábitos” (pág. 127). De modo que, tener habilidades no es exponer un conocimiento memorizado o seguir al pie de la letra un proceso aprendido en la formación, sino que se requiere que por medio de las capacidades el sujeto sea capaz de hacer las cosas diferente, con su estilo y buscando nuevos horizontes.

Las habilidades de aprendizaje son procesos subordinados a un objetivo o fin consciente (Brito,1987). De modo que, definir qué es lo que se busca con los procesos de formación es prioridad antes de plantearse que capacidades deben construirse en los sujetos que se educan. Sobre esto, Álvarez (1990) señala que los aprendizajes y habilidades de los estudiantes requieren responder a los objetivos de estudio. Por lo tanto, los objetivos se formulan según las demandas que la sociedad necesita es la población, tanto en conocimientos como en conductas.

Ahora bien, si se busca el desarrollo efectivo de una habilidad de aprendizaje es preciso se formen a través de las acciones, una secuencia de pasos, de forma sistemática y consciente (regulación consciente), con un objetivo específico (conocimientos), que se desarrollan en la actividad (Llanes, 2008). Es así que, para lograr desarrollar una habilidad se requiere de un sistema complejo de enseñanza, que realice conscientemente su labor para poder aportar capacidades bien estructuradas en los estudiantes.

Leóntiev (1982) puntualiza en uno de los aspectos a conocer si se habla de objetivos, pues, menciona que los objetivos que guiarán el aprendizaje de una habilidad requieren tener un motivo, de ahí que, las habilidades que se desarrollan en proceso de enseñanza responden a las exigencias sociales y laborales. Los motivos, por lo tanto, se extraen de la realidad a la que se pretende insertar a cada estudiante

y no solo de la teoría, ya que se debe forma para la vida y en esta los sujetos se desenvolverán, de manera que depende de las habilidades adquiridas en la formación lo bien que lo hago.

Se reconoce la importancia del proceso de enseñanza para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, es preciso hacer referencia a las tareas como un componente que acerca a los estudiantes a la habilidad deseada. Con respecto a esto, Álvarez (1997) denota que “cada tarea exige por supuesto la habilidad correspondiente para su solución” (pág. 4). De ahí que, está representa el problema y obstáculo que los estudiantes requieren superar para adquirir una capacidad. Por lo que, las habilidades de aprendizaje se desarrollan cuando la enseñanza de torna problematizadora y exige superar una serie de actividades.

Lo anterior permite señalar que una sola actividad no es capaz de desarrollar efectivamente una habilidad de aprendizaje, por lo que, es un conjunto de resto y tareas las que abrían a los estudiantes la posibilidad de formar una habilidad. Ante esto, Tallzina (1988) agrega que, la asimilación de los conocimientos se determina por la variedad y el carácter de los tipos de actividad. Es así que, si se pretender formar habilidades de aprendizaje en los estudiantes se vuelve conveniente someterlo a una serie de tareas variantes.

a) Habilidades intelectuales

Las habilidades intelectuales, también conocidas como habilidades mentales, son capacidades que involucran el procesamiento de información, la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. En otras palabras, implican la capacidad del individuo para adquirir, analizar, comprender, sintetizar y aplicar conocimientos. De ahí que, su desarrollo en uno de los puntos esenciales de la educación formal, ya que representan un pilar fundamental para el crecimiento personal y el éxito en diversos ámbitos de la vida.

Sobre esto Thorndike (1920), menciona que las habilidades intelectuales engloban las facultades cognitivas que posibilitan a las personas llevar a cabo

actividades mentales de alta complejidad, de manera que, deben entenderse como a aquellas capacidades cognitivas que permiten al individuo realizar tareas como el razonamiento abstracto, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Lo anterior, deja comprender que estas habilidades intelectuales son más que meras herramientas para resolver problemas en el ámbito académico o laboral, pues, estas influyen en todas las esferas de la vida, moldeando nuestra forma de pensar, de interactuar con el mundo y de enfrentar los desafíos cotidianos.

Es importante destacar que, las habilidades intelectuales trascienden la realidad tangible y nos permiten adentrarnos en el mundo de los conceptos abstractos. Asimismo, nos impulsan a enfrentar obstáculos y buscar soluciones efectivas a través de un análisis objetivo y reflexivo de la información. Por ende, estas habilidades se vuelven fundamentales para cultivar una mente crítica y analítica. En este contexto, el desarrollo cognitivo se erige como un pilar fundamental si buscamos obtener una visión objetiva y certera del mundo que nos rodea, pues, al fortalecer nuestras capacidades intelectuales, ganamos la capacidad de comprender mejor los fenómenos complejos, discernir entre diferentes perspectivas y tomar decisiones informadas y sensatas.

Ahora bien, el acto educativo es uno de los puntos imperantes en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, ya que, a través de este, se debe lograr la asimilación consciente de la información que se expone. Una operación mental solo es posible cuando se dominan los saberes. La educación desempeña, de manera fundamental, un papel importante en el desarrollo de las habilidades intelectuales. Cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se diseñan de manera efectiva, tienen como resultado la mejora de las capacidades de los sujetos (Ganelin, 1968).

Las habilidades intelectuales son fundamentales para el ejercicio del razonamiento, una habilidad inherente al ser humano. Por esta razón, los procesos educativos se enfocan en su desarrollo y perfeccionamiento con el propósito de dotar a los estudiantes de capacidades que les permitan comprender su realidad. Así, la educación escolarizada se convierte en un pilar clave para el desarrollo integral de los alumnos, al brindarles no solo conocimientos teóricos, sino también al fomentar su

capacidad de análisis crítico. En este sentido, formar estudiantes altamente capacitados implica centrarse en ejercitar su mente.

La adquisición de las habilidades intelectuales no es de forma espontánea, sino que requiere de un esfuerzo continuo y varias etapas desarrollo. Sobre esto, Ramos et al. (2010) manifiestan que para desarrollar estas capacidades es preciso ejecutar tres momentos: el reconocimiento, el desarrollo y la capacidad para ser utilizada posteriormente de forma independiente, de manera que se establezca un proceso sistemático y progresivo de adquisición de habilidades intelectuales. En este sentido, el proceso de adquisición de habilidades intelectuales no solo se trata de una acumulación de conocimientos, sino también de la capacidad de adaptarse y aplicarlos en contextos cambiantes y desafiantes

Por otra parte, González y Esparza (2010) señalan que para lograr el desarrollo de habilidades intelectuales es necesaria la comprensión, la retención y la transformación. Solo mediante estas etapas se logra un aprendizaje significativo y duradero que contribuya posteriormente a la realización de actividades mentales de alta complejidad. Con esto, se puede afirmar que el desarrollo de habilidades intelectuales no se limita solo a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que implica una verdadera transformación cognitiva en los estudiantes.

Cabe mencionar que los procesos educativos que pretenden desarrollar habilidades intelectuales no solo se limitan a la memorización y repetición de las ideas planteadas en clase. Según Escobar (2002), los procesos de enseñanza que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades cognitivas son aquellos que problematizan los saberes, es decir, que plantean desafíos y situaciones que requieren un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los estudiantes, todo para lograr una comprensión de mayor profundidad. Por lo tanto, la enseñanza que contribuye efectivamente a dichas habilidades busca la participación del estudiante mediante retos que desafíen su mente.

b) Habilidades prácticas

Cuando se habla de habilidades prácticas, también conocidas como habilidades técnicas, se hace referencia a las destrezas y conocimientos específicos necesarios para realizar tareas concretas de manera efectiva. En otras palabras, son competencias que implican la aplicación del conocimiento en diversas acciones. De ahí que, su adquisición y mejora son un papel fundamental en el proceso de formación y capacitación de individuos que buscan desarrollarse como profesionales en diversos campos

Es preciso señalar que estas habilidades, analizadas desde el área de la educación, abarcan una amplia gama de actividades como la elaboración de esquemas, el desarrollo explicaciones orales claras, la planeación de actividades, la escritura de textos académicos, entre otros. De ahí que, en los procesos de enseñanza formales, deben ser abordados con una perspectiva holística e integradora. En este sentido, los educadores deben diseñar metodologías que promuevan la práctica activa y constante (Labarrere y Valdivia, 1988).

Es preciso denotar que el desarrollo efectivo de las habilidades prácticas no surge de manera independiente, sino que es adquirido mediante la simulación de las actividades y tareas realizadas por los profesionales que ejercen los procesos de educación (Baggini, 2009). En este sentido, la formación de competencias aplicables en los estudiantes requiere la intervención y la ejemplificación por parte de los docentes. Por tanto, resulta imperativo que los educadores desempeñen un papel activo y modelen de manera adecuada las destrezas requeridas en el ámbito profesional.

Sobre esto, Tomaschewsky (1966) señala que recae sobre el docente la responsabilidad de intervenir en el perfeccionamiento de las habilidades prácticas de los estudiantes, dado que, para que estos contribuyan al cambio social efectivo, se hace indispensable que desempeñen acciones debidamente ejecutadas. En consecuencia, es fundamental que los educadores asuman un papel activo en la instrucción y guía de los alumnos hacia una adquisición competente de destrezas.

Cabe mencionar que, las habilidades prácticas capacitan a las personas para desempeñar la mecánica necesaria para un trabajo o una actividad (Rodríguez y González, 2016), por lo que, aquellos sujetos que ostentan estas habilidades son capaces de comprender las distintas partes y exigencias asociadas a la ejecución de acciones específicas. Por consiguiente, el logro efectivo de una habilidad práctica se manifestará en el dominio de las tareas que el sujeto lleva a cabo en la práctica simulada o real. No obstante, según Pacheco y Picardo (2012) las habilidades prácticas muchas veces son direccionadas al aprendizaje memorístico de la tarea o acción, donde no existe una reflexión de su aplicación.

De ahí que, la efectividad de las habilidades prácticas requiere un vínculo con las capacidades cognitivas de los sujetos, pues, solo así las acciones responderán a las características del contexto y sus demandas, y no a una guía general de la tarea a realizar. Por tanto, la relación entre lo cognitivo y lo práctico potencia el desarrollo de competencias sólidas y una ejecución más efectiva en la resolución de tareas específicas, elevando así el nivel de dominio y logro en sus respectivas áreas de desempeño.

Por otra parte, Silvestre y Zilberstein (2002), presenta algunos aspectos que deben considerarse en los procesos de enseñanza para lograr desarrollar las habilidades prácticas en los estudiantes, entre las que se encuentra la organización del proceso de formación con el fin de vincular la enseñanza teórica con una acción práctica, la orientación de las tareas de los estudiantes, el impulso de la participación activa y la relación entre la oferta de las habilidades de enseñanza y la demandas del mundo de la vida. Por lo anterior, se destaca el papel imperativo que tiene la docencia en la formación y desarrollo de las habilidades prácticas, sin embargo, un ejercicio docente mal aplicado tiene como consecuencia la aparición de la improbabilidad de la adquisición de capacidades aplicables.

Lo anterior lo refuerza Baggini (2009), al mencionar que “el lugar que corresponde al docente en el desarrollo de habilidades prácticas es “fundamentalmente de guía, orientador, facilitador en la práctica, asistiendo al alumno a que pueda realizar una integración entre el conocimiento sistemático, y las prácticas”

(pág. 5). En este sentido, la eficiencia en el desarrollo de las capacidades aplicables depende directamente de los esfuerzo y dedicación de los docentes por desarrollar procesos de enseñanza de calidad que responda a la exigencia de la vida laboral y social.

Ahora bien, es común que las habilidades de prácticas sean afectadas por los docentes que desarrollan el acto educativo, pues, algunos pasan por alto las deficiencias de los estudiantes, exigiendo realizar actividades complejas que, en lugar de enriquecer y fortalecerlas las capacidades, terminan por de motivar al sujeto que se forma. Sobre esto, Baggini (2009) menciona que, “los docentes dan por sentado que los alumnos ya conocen ciertas habilidades que en realidad desconocen” (pág. 7). Por tanto, es la superficialidad de los procesos de enseñanza que ejercen algunos docentes un obstáculo que impide el desarrollo de habilidades prácticas.

Es importante destacar que la inteligencia práctica guarda estrecha relación con el entorno externo de las personas, ya que resulta fundamental para interactuar de manera activa con la realidad. En otras palabras, los conocimientos que se aplican en la práctica son de gran utilidad para afrontar diversos contextos, ya que capacitan a las personas para resolver situaciones y tomar decisiones de forma activa (García et al., 2005). Por tanto, estas son esenciales si se quiere responder efectivamente a las demandas del mundo de la vida (profesional y personal).

Las habilidades prácticas son fundamentales para aquellas personas que quieren ser altamente efectivas en los trabajos que realizan (Rodríguez y González, 2016), ya que estas permiten a las personas aplicar sus conocimientos teóricos y experiencia en situaciones reales y resolver problemas de manera efectiva. Por tanto, todos aquellos que pretenden contribuir eficientemente al contexto y sus demandas debe ante todo enfocarse en adquirir capacidades aplicables que les permitan enfrentar los desafíos del entorno laboral y responder adecuadamente a las necesidades y exigencias que surgen en su campo de acción.

Capítulo III: Sistema de hipótesis

3.1 Hipótesis general

El principio didáctico de la asimilación consciente incide en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOcc-UES, año 2022

3.2 Hipótesis específicas

H₁: La planificación didáctica incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

H₂: El rol dirigente del maestro incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

H₃: El rol interactivo del docente incide significativamente en el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

3.3 Hipótesis nulas

Ho₁: La planificación didáctica no incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

Ho₂: El rol dirigente del maestro no incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

Ho3: El rol interactivo del docente no incide significativamente en el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

3.4 Operacionalización de hipótesis en variables

H₁: La planificación didáctica no incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

Tabla 3. Operacionalización de la hipótesis uno

Variable independiente			Variable dependiente		
Planificación didáctica			Habilidades intelectuales		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Proceso mediante el cual los docentes organizan y diseñan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula	Es una herramienta en la que se describen los objetivos, metodologías, los recursos y las evaluaciones que se desarrollarán en los procesos de enseñanza ejecutados por los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración de objetivos de aprendizaje. - Determinación de la dificultad de los contenidos. - Correlación de objetivos y contenidos. - Precisión de definición de los métodos de enseñanza. - Vinculación de los métodos y los objetivos de aprendizaje. - Determinación de actividades de aprendizaje. - Control de trabajo del estudiante. 	Son aquellas capacidades mentales que permiten a una persona procesar y comprender la información, así como también aplicarla para resolver problemas y tomar decisiones.	Permite a las personas razonar, analizar, sintetizar, evaluar, interpretar, conceptualizar, y comunicar ideas de manera efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de comparar - Identificación de ideas esenciales. - Capacidad para memorizar. - Capacidad para definir conceptos y categorías. - Desarrollo del pensamiento lógico. - Asociación de la teoría y la realidad. - Habilidad para organizar ideas - Habilidad para responder a cuestionamientos. - Capacidad para seguir secuencias.

H₂: El rol dirigente del maestro incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

Tabla 4. Operacionalización de la hipótesis dos

Variable independiente			Variable dependiente		
Rol dirigente			Habilidades intelectuales		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Liderar y guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje y el desarrollo personal.	Es la orientación del aprendizaje y la capacidad del docente para abordar los conocimientos y especificar tareas didácticas que contribuyan a la mejora del rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamiento de las temáticas. - Introducción de categorías. - Sondeo de conocimientos previos. - Presentación de objetivos y tareas. - Utilización de lenguaje académico. - Dinamización del proceso didáctico. - Orientación de las actividades de aprendizaje. - Monitorización de las actividades. 	Las habilidades intelectuales son aquellas capacidades mentales que permiten a una persona procesar y comprender la información, así como también aplicarla para resolver problemas y tomar decisiones.	Permite a las personas razonar, analizar, sintetizar, evaluar, interpretar, conceptualizar, y comunicar ideas de manera efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de comparar - Identificación de ideas esenciales. - Capacidad para memorizar. - Capacidad para definir conceptos y categorías. - Desarrollo del pensamiento lógico. - Asociación de la teoría y la realidad práctica. - Capacidad para seguir secuencias.

H₃: El rol interactivo del docente incide significativamente en el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.

Tabla 5. Operacionalización de la hipótesis tres

Variable independiente			Variable dependiente		
Rol interactivo			Habilidades prácticas		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
La capacidad del docente para interactuar con los estudiantes de manera efectiva en el aula y fuera de ella	Es la interacción del docente que potencializa la participación y la asimilación consciente.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo favorable. - Trato respetuoso. - Clima de confianza. - Tacto pedagógico. - Aceptación de la diversidad. - Correcciones oportunas de comportamientos. - Promoción de participación. - Lenguaje inclusivo. - Valoración del contexto. 	Las capacidades que le permiten a una persona realizar tareas específicas de manera efectiva y eficiente.	Son el conjunto de competencias llevadas a la praxis para realizar una acción, actividad o tarea de manera efectiva y eficiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades escriturales. - Competencia para elaborar mapas o esquemas. - Capacidad para comparar y diseñar planes. - Habilidad de exponer de manera pedagógica. - Promoción de valores morales. - Capacidad para responder problemáticas escolares. - Capacidad para usar la tecnología. - Habilidad para exponer de manera creativa.

Capítulos IV: Metodología de la investigación

4.1 Tipo de investigación

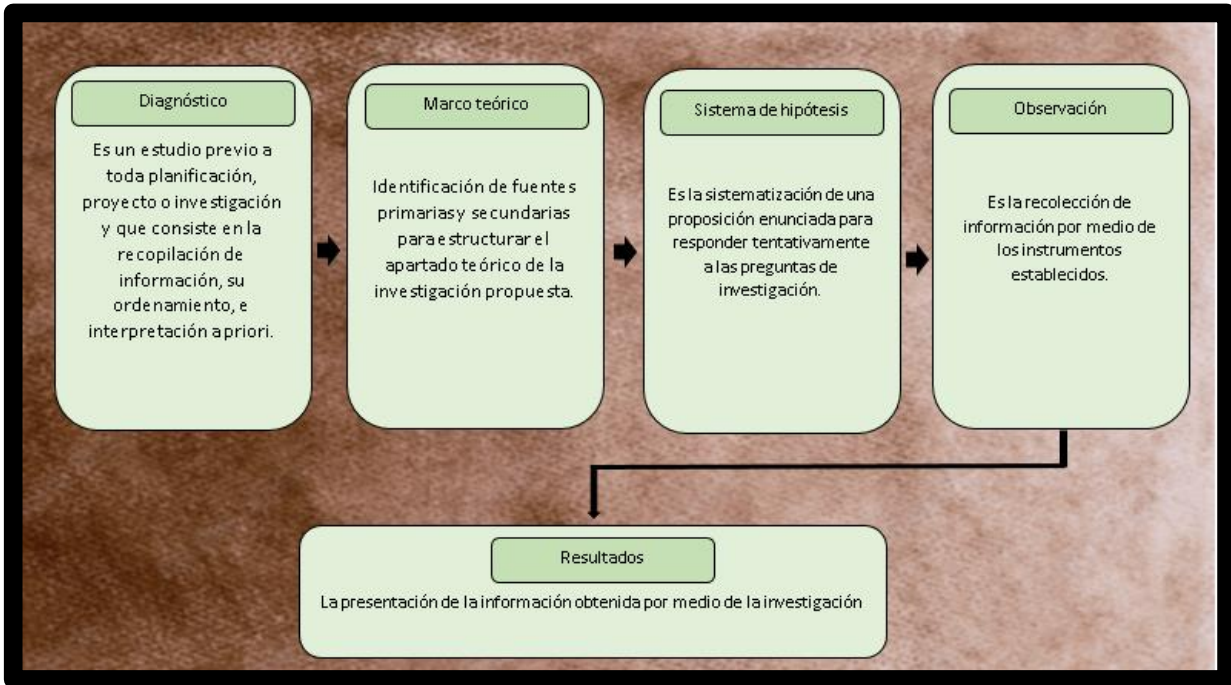
La investigación pertenece al paradigma cuantitativo, dada las características correlativas de las variables (independiente y dependiente) y su operacionalización en indicadores. Todo esto corresponde a examinar el principio didáctico de la asimilación consciente y las habilidades de aprendizaje que, como tal, constituyen los referentes categóricos sobre los cuales gira la obtención de información en los docentes y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Educación Básica, para primero y segundo ciclo.

En ese sentido, la investigación se sistematiza a través del método hipotético-deductivo, que considera que se produce ciencia en la medida que se establecen hipótesis y se verifican por medio de la observación, como técnica fundamental de la cual se derivan las demás técnicas, en este caso, los cuestionarios y las entrevistas. Así lo plantea Bernal (2006) al mencionar que el método consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca reclutar o falsear tales hipótesis deduciendo de ellas con conclusiones las cuales deben confrontarse con los hechos.

Por otra parte, el estudio es correlativo, pues consiste en descubrir las relaciones existentes sobre las variables que intervienen la situación investigada. Este apartado es importante, ya que en estos estudios se utiliza la correlación como técnica básica en el análisis de datos, del mismo modo se utiliza para determinar el grado en que dos o más variables se relacionan entre sí (Bisguerra, 2000). En este caso y para la investigación realizada, se correlacionarán las variables principio de la asimilación consciente y habilidades de aprendizaje, pues su fundamentación estriba en la búsqueda de tal correlación, así como el nivel de incidencia que una posee sobre la otra.

4.2 Diseño de la investigación

Figura 1. Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia

El diseño corresponde al método hipotético-deductivo, con una referencia de inicio de una situación problemática, la cual evidencia la correlación espacio-tiempo en que se realizó la investigación, a parte de los factores que están asociados con la problemática a estudiar que, en este caso, está referida al principio didáctico de la asimilación consciente y habilidades de aprendizaje. Posteriormente se especifica el marco teórico, que sirve de sustento histórico, conceptual y teórico del tema de investigación que presupone una búsqueda de las principales teorías pedagógicas y fundamentos filosóficos que le dan un soporte académico en la reconstrucción del objeto de estudio y las partes (conceptos y categorías) en que se divide.

El diagnóstico y el marco teórico se cohesionan para la formulación del sistema de hipótesis que, representó la guía sobre la cual giraba la recolección de información, el proceso de verificación y, sobre manera, los hallazgos que, en este sentido, representaron el cimiento de la asimilación consciente y su impacto en el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas en estudiantes de la carrera de Licenciatura en

Ciencias de la Educación, especialidad Educación Básica para Primero y Segundo Ciclo. Lo que generó, la posibilidad de plantear alternativas de solución.

4.3 Especificación del universo muestra

Los datos que a continuación se presentan obedecen a un examen numérico sobre la población y la muestra, cumpliendo con las mismas características derivadas de la población, a fin de garantizar los conceptos básicos de la estadística inferencial para una determinada población.

4.3.1 Población

Se parte de la concepción de población postulada por Bisguerra (2000) la cual es definida como "el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno" (pág.81). La población está conformada por 137 estudiantes de cuarto y quinto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y 8 docentes de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Tabla 6. Población de la investigación

Estudiantes	Cantidad
Cuarto año	70
Quinto año	67
Total	137

Fuente: creación propia.

4.3.2 Muestra

Para la determinación de la muestra, se utilizó la siguiente fórmula para calcular su tamaño, de modo que cumpla las características de la población-objeto de estudio, tal y como indica la estadística inferencial, acerca de un rasgo proporcional de la población.

La muestra se calculó con la fórmula siguiente:

$$n = \frac{N P^2 Z^2}{(N - 1) \alpha^2 P^2 Z^2}$$

En donde:

N: Población,

P: Probabilidad de ser escogido,

Z: Valor para un nivel de confianza de $(1-\alpha/2)$,

α : Error aceptable.

$N=167$, $P= 0.5$, $Z= 2.054$, $\alpha= 0.04$

$$n = \frac{137 (0.5)^2 (2.054)^2}{(137 - 1)(0.04)^2 (0.5)^2 (2.054)^2}$$

$$n = \frac{137 (0.25) (4.2189)}{(136)(0.016) (0.25)(4.2189)}$$

$$n = \frac{144.497}{3.230}$$

$$n = 44.735$$

Muestra: 45 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Tabla 7. Muestra de la investigación

Población	Cantidad	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
Cuarto año	70	51	23	51
Quinto año	67	49	22	49
Total	137	100	45	100

Criterio de inclusión

- Se considera la participación de los estudiantes de cuarto y quinto años de la Licenciatura en Ciencias de la educación.
- Se incluirán estudiantes que no presenten desequilibrios emocionales y mentales, como trastorno de ansiedad, depresión y otros.

- Se incluyen los estudiantes interesados en la mejora de la calidad de los procesos de formación que se les oferta.

Criterios de exclusión

- Se omitió la participación de estudiantes de primero, segundo y tercer año de la Licenciatura Ciencias de la educación.
- Se aíslan de la investigación de los estudiantes con bajo rendimiento y desinterés en los procesos de formación de la Licenciatura Ciencias de la educación.
- Se rechaza la participación de los estudiantes que demuestran tener rencillas personales con algunos docentes de la Licenciatura Ciencias de la educación.

4.4 Técnicas e instrumentos

Para determinar los resultados de la investigación, se emplearon las técnicas de la observación y de la encuesta, según las variables de cada una de las hipótesis formuladas; lo que, a su vez, evidenció la recolección de datos tanto a nivel de variables independientes y dependientes. En ese sentido, el comportamiento de las hipótesis se rastreó a través de un encuentro con los sujetos de investigación, quienes proporcionaron la información confiable sin llevar a alterar la emisión de los juicios de valor.

4.4.1 Lista de cotejo sobre el principio de la asimilación consciente

Consiste en un proceso de indagación observacional sobre cómo se desarrolla el principio de asimilación consciente en las prácticas educativas de las asignaturas de cuarto y quinto año de la carrera. La lista de cotejo es un instrumento que alimenta la observación de diversos agentes acerca de cómo perciben un fenómeno a estudiar y las circunstancias en que opera una determinada actividad. Está orientado a recoger información de manera objetiva sobre el principio de asimilación consciente, la

actividad que realizan los docentes y la manera en que el conocimiento se va reconstruyendo, a partir de la influencia de la planificación didáctica, rol dirigente del docente e interacción en el aula.

Está estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado que identifica el nombre de la institución responsable de la investigación.
- Título de la lista de cotejo, que en este caso, se refiere al principio de asimilación consciente.
- Objetivos del instrumento vinculado con las subvariables de dicho principio: planificación didáctica, rol dirigente del docente, interacción en el aula.
- Indicaciones que orientan la normativa sobre cómo responder a los reactivos.
- Matriz que confronta reactivos y respuestas.

4.4.2 Cuestionario sobre habilidades de aprendizaje

Consiste en un proceso de recopilación de información sobre las habilidades de aprendizaje a través de la formulación de preguntas a una muestra representativa de individuos. El cuestionario es un instrumento de investigación que involucra una serie de preguntas escritas, cerradas, que se presentan a los participantes para obtener información sobre su opinión de diversos temas. Está orientado a recoger información de manera objetiva sobre las habilidades de aprendizaje que se desarrollan en los procesos de enseñanza, específicamente de las habilidades intelectuales y habilidades prácticas.

Está estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado que identifica el nombre de la institución responsable de la investigación.
- Título del cuestionario, que en este caso, se refiere a las habilidades de aprendizaje.
- Objetivos del instrumento vinculado con las subvariables de habilidades de aprendizaje: Habilidades intelectuales y prácticas.
- Indicaciones que orientan la normativa sobre cómo responder a los reactivos.
- Matriz que confronta reactivos y respuestas.

4.5 Procesamiento de la información

- Determinación del estadístico a utilizar: se utilizó el estadístico de Chi cuadrado para la verificación de hipótesis. Para ello, se utilizará el chi-cuadrado (χ^2) de Pearson:

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

Donde:

$(\chi)^2$ = chi-cuadrado calculado

\sum = sumatoria

fo = frecuencias observadas

fe = frecuencias esperadas

- Determinación de la tabla chi-cuadrado calculado:

Tabla 8. Muestra del cuadro de Chi Cuadrado

VI	VD	Desarrollo de habilidades de aprendizaje	No desarrollo de habilidades de aprendizaje	Total
Aplicación adecuada del principio de la asimilación consciente				

Aplicación inadecuada del principio de la asimilación consciente			
Total			

Fuente: elaboración propia.

- Para operar con el chi-cuadrado calculado, se utilizará un nivel de significación de 0.95, según tabla alfa, como sigue:

$$0.95 = (c-1) (f-1)$$

$$0.95 = (2-1) (2-1)$$

$$0.95 = 1$$

- Establecimiento de la regla de decisión:
 - a) Si chi-cuadrado calculado es mayor (>) que chi-cuadrado de la tabla alfa que corresponde a 0.95, entonces la hipótesis nula se rechaza.
 - b) Si chi-cuadrado calculado es menor (<) que chi-cuadrado de la tabla alfa que corresponde a 0.95, entonces la hipótesis nula se acepta.
- Establecimiento de puntajes para determinar si una variable tiene presencia o ausencia, según las hipótesis que se examinarán:

Ausencia

Ausencia: 0.0 – 69.0	
-----------------------------	--

Presencia

	Presencia: 70.0 – 100.0
--	--------------------------------

- Validación y administración de instrumentos.
- Aplicación de criterios de puntaje y regla de decisión para la verificación de hipótesis.
- Tabulación de datos y análisis de la información.
- Verificación de hipótesis.
- Resultados de la investigación.

Capítulo V: Resultados de la investigación

5.1 Verificación de hipótesis

Los elementos que a continuación se citan obedecen a la correlación de las variables, situando el objeto de estudio dentro del contexto en el que ha sido investigado; que, a su vez, genera evidencia empírica establecida a través de los indicadores.

Esta parte hace énfasis a los datos de cada una de las variables, entendiendo que con la variable dependiente se verifican las hipótesis, y con la independiente sirve para ubicar los datos en las filas correspondientes del cuadro de chi cuadrado.

5.1.1 Hipótesis específica uno: planificación didáctica y habilidades intelectuales

Se establecen los resultados por cada una de las variables, denotando sus definiciones operativas, sobre las cuales giró la conversión de los datos en información.

a) Planificación didáctica

Se entiende como el proceso mediante el cual los docentes organizan y diseñan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este proceso se materializa a través de la definición de métodos de enseñanza, el establecimiento de objetivos, la selección de estrategias adecuadas, la implementación de procesos de evaluación, entre otros aspectos fundamentales.

La tabla que se presenta a continuación establece la evidencia empírica para esta variable que hace alusión a planificación didáctica, y que ha sido sometido a la evaluación normativa especificada en el capítulo IV.

Tabla 9. Evidencia de la variable planificación didáctica

Planificación didáctica			
Preguntas	Sí	No	Total
<i>¿Están estructurados correctamente los objetivos de aprendizaje?</i>	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)

¿Se determinan de lo fácil a lo difícil los contenidos de enseñanza?	5 (63%)	3 (37%)	8 (100%)
¿Existe correlación entre objetivos y contenidos de enseñanza?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se identifican los métodos de enseñanza?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se vinculan los métodos y los objetivos/competencias de aprendizaje?	3 (37%)	5 (63%)	8 (100%)
¿Se determinan las actividades de aprendizaje?	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
¿Existe un sistema de control del trabajo independiente del estudiante?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se promocionan actividades de investigación?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
Total	34 53%	30 47%	64 100%

Fuente: elaboración propia.

$$c = \frac{\text{Puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} \times 100$$

$$c = \frac{34}{64} \times 100$$

$$c = 53$$

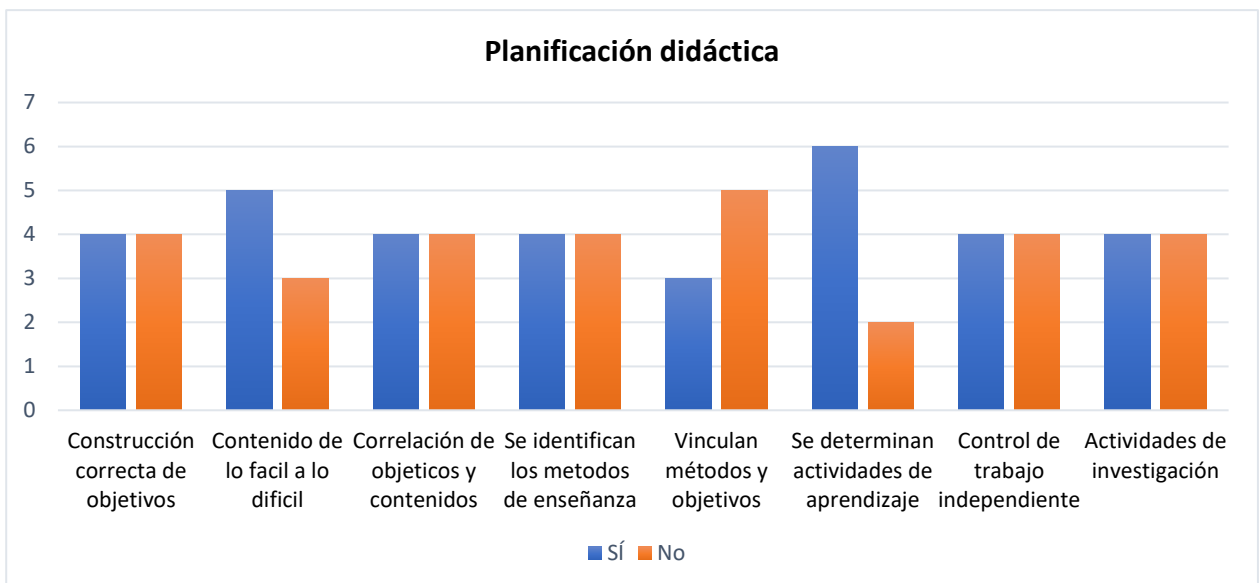
$$c = \frac{\text{Puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} \times 100$$

$$c = \frac{30}{64} \times 100$$

$$c = 47$$

Aplicando los criterios de la evaluación por normas se plantea que, si los datos van de 0% a 69%, entonces no hay presencia de variable independiente; pero cuando los datos van de 70% a 100% entonces hay presencia de variable independiente. Los resultados indican que 4 de cada 4 maestros planifican la asignatura lo que es correspondiente al 53%, por lo que, no hay presencia de variable.

Figura 2. Gráfico de la evidencia sobre la planificación didáctica



De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que un 53% de los docentes planean los procesos didácticos, siendo la determinación de actividades de aprendizaje y el desarrollo de las temáticas de lo fácil a lo difícil aquellos aspectos en los que se prioriza. De manera se busca proporcionar a los estudiantes una secuencia gradual de contenidos y tareas que les permita construir su conocimiento de forma sólida y progresiva.

Por otra parte, se evidencia que un 47% de los docentes no planifican los procesos de enseñanza que desarrollarán, lo que afecta el vínculo que debería de existir entre los objetivos de la clase, los contenidos y los métodos que se utilizan para enseñar. Además, se muestra que no se tiene una visión a priori de cómo controlar las actividades del estudiante, de manera que no se obtiene en el acto educativo información que revele los avances de los estudiantes.

Por lo anterior, se llega al resultado de que los procesos de planificación que se desarrollan por los docentes de la licenciatura en Ciencia de la Educación son escasos, y cuando se elaboran presentan diversos factores que los vuelven deficientes para lograr un desarrollo efectivo en los estudiantes.

b) habilidades intelectuales

Se entiende como la capacidad que tiene una persona para la adquisición de conocimiento, tratarlo, comprenderlo y utilizarlo para razonar adecuadamente, esto se materializa en la capacidad de comparar, la capacidad de memorizar, la capacidad de definir conceptos o categorías y la capacidad de asociar la teoría con la realidad, entre otros.

Tabla 10. Evidencia de la variable habilidades intelectuales

Habilidades intelectuales				
Preguntas	Sí	No	Algunas Veces	Total
<i>Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿Se promueve la capacidad para comparar (semejanzas y diferencias) contenidos o ideas de igual naturaleza?</i>	17 (38%)	15 (33%)	13 (29%)	45(100%)

<i>Cuando se desarrolla un contenido sobre la asignatura que se imparte, ¿se generan las condiciones necesarias para que usted como estudiante identifique las ideas esenciales de un tema en particular?</i>	16 (36%)	11 (24%)	18 (40%)	45 (100%)
<i>¿Se promueve la capacidad para memorizar en la asignatura que ha recibido en este ciclo?</i>	19 (42%)	12 (27%)	14 (31%)	45 (100%)
<i>¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para definir conceptos o categorías?</i>	19 (42%)	11 (25%)	15 (33%)	45 (100%)
<i>Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿Se promueve el desarrollo del pensamiento lógico?</i>	22 (49%)	15 (33%)	8 (18%)	45 (100%)
<i>¿Cuándo se desarrolla un contenido sobre la asignatura que se imparte, ¿se generan las condiciones necesarias para que asocie la teoría con la realidad?</i>	17 (38%)	18 (40%)	10 (22%)	45 (100%)
<i>¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para responder acertadamente cuestionamientos?</i>	24 (53%)	13 (29%)	8 (18%)	45 (100%)
<i>En esta asignatura ¿se promueve el seguimiento de secuencias en las actividades de aprendizaje?</i>	20 (44%)	14 (31%)	11 (25%)	45 (100%)
Total	154 (43%)	109 (30%)	97 (27%)	360 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Aplicando los criterios de la evaluación por normas se plantea que, si los datos van de 0% a 69%, entonces no hay presencia de variable dependiente; pero cuando los datos van de 70% a 100% entonces hay presencia de variable dependiente. Los resultados indican que 70% de los estudiantes encuestados desarrollan habilidades intelectuales, lo que es correspondiente a decir que hay presencia de variable.

Tabla 11. Chi Cuadrado sobre la planificación didáctica y las habilidades intelectuales

VI	VD	Desarrollo de habilidades intelectuales	No desarrollo de habilidades intelectuales	Total
Planificación didáctica		18 (13)	6 (11)	24
No planificación didáctica		7 (12)	14 (9)	21
Total		25	20	45

Comprobación	
$x1 = \frac{24}{45} \times 25 = 13.33$	$x2 = \frac{24}{45} \times 20 = 10.66$
$y1 = \frac{21}{45} \times 25 = 11.66$	$y2 = \frac{21}{45} \times 20 = 9.33$

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

$$X = \frac{(18 - 13)^2}{13} + \frac{(6 - 11)^2}{11} + \frac{(7 - 12)^2}{12} + \frac{(14 - 9)^2}{9}$$

$$X = \frac{(5)^2}{13} + \frac{(-5)^2}{11} + \frac{(-5)^2}{12} + \frac{(5)^2}{9}$$

$$X = \frac{25}{13} + \frac{25}{11} + \frac{25}{12} + \frac{25}{9}$$

$$X = 1.92 + 2.27 + 2.08 + 2.7$$

$$X = 8.97$$

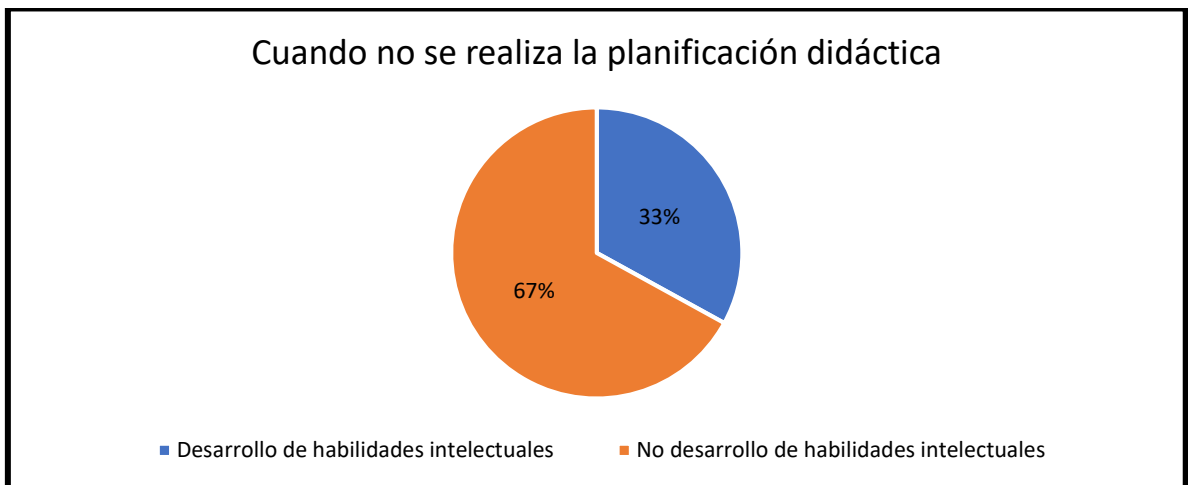
De acuerdo con los datos obtenidos, Chi Cuadrado calculado es de $x = 8.97$ mayor que chi cuadrado de la tabla con un valor de 3.84; Por lo que, en correspondencia con la regla establecida, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la específica, que equivale a decir que la planificación didáctica incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc. Esto se expresa mejor a través de la siguiente figura:

Figura 3. Gráfico sobre cuando se realiza la planificación didáctica



Esta figura evidencia la asociatividad que poseen ambas variables, expresando que cuando se realiza la planificación didáctica por parte del docente, el 75% de los alumnos desarrollan habilidades intelectuales, lo que, a su vez, presupone la capacidad de comparar, memorizar, definir conceptos y categorías, y asociar teoría con la realidad entre otros. Al comparar estos datos con la nula realización de la planificación didáctica se obtuvo que:

Figura 4. Gráfico sobre cuando no se realiza la planificación didáctica



De acuerdo con la figura anterior, si los docentes no realizan una planificación didáctica para el desarrollo de sus clases, el 67% de los estudiantes no desarrollan habilidades intelectuales. Es decir que, a la ausencia de la organización de la enseñanza, contribuye a la incapacidad para comparar, memorizar, definir conceptos

y categorías de los estudiantes. Al comparar ambas figuras, se refleja la importancia de planificar para lograr habilidades intelectuales.

5.1.2 Hipótesis específica dos: rol dirigente y habilidades intelectuales

Se establecen los resultados por cada una de las variables, denotando sus definiciones operativas, sobre las cuales giró la conversión de los datos en información.

a) Rol dirigente

Se entiende como las competencias directivas del docente que le permiten liderar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Este se materializa en la Introducción de categoría, sondeo de conocimientos previos, presentación de objetivos y tareas, utilización de lenguaje académico, entre otros.

La tabla que se presenta a continuación establece la evidencia empírica para esta variable que hace alusión al rol dirigente, y que ha sido sometido a la evaluación normativa especificada en el capítulo cuatro.

Tabla 12. Evidencia de la variable rol dirigente

Rol dirigente			
Preguntas	Sí	No	Total
¿Se realizan planteamientos acerca del tema?	7 (88%)	1 (12%)	8 (100%)
¿se desarrolla una introducción de categorías para abordar el tema?	3 (37%)	5 (63%)	8 (100%)
¿se realiza un Sondeo de conocimientos previos?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se presentan los objetivos y tareas de aprendizaje?	5 (63%)	3 (37%)	8 (100%)
¿El docente utiliza un lenguaje académico?	7 (88%)	1 (12%)	8 (100%)
¿Se realizan Preguntas orales para dinamizar el proceso?	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
¿Se orientan las actividades de aprendizaje?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se monitorean las actividades realizadas?	3 (37%)	5 (63%)	8 (100%)
¿Se evalúa y se proponen aspectos de para mejorar?	2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)
Total	41 57%	31 43%	72 100%

Fuente: elaboración propia.

$$c = \frac{\text{Puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} \times 100 = \frac{\text{Puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} \times 100$$

$$c = \frac{41}{72} \times 100$$

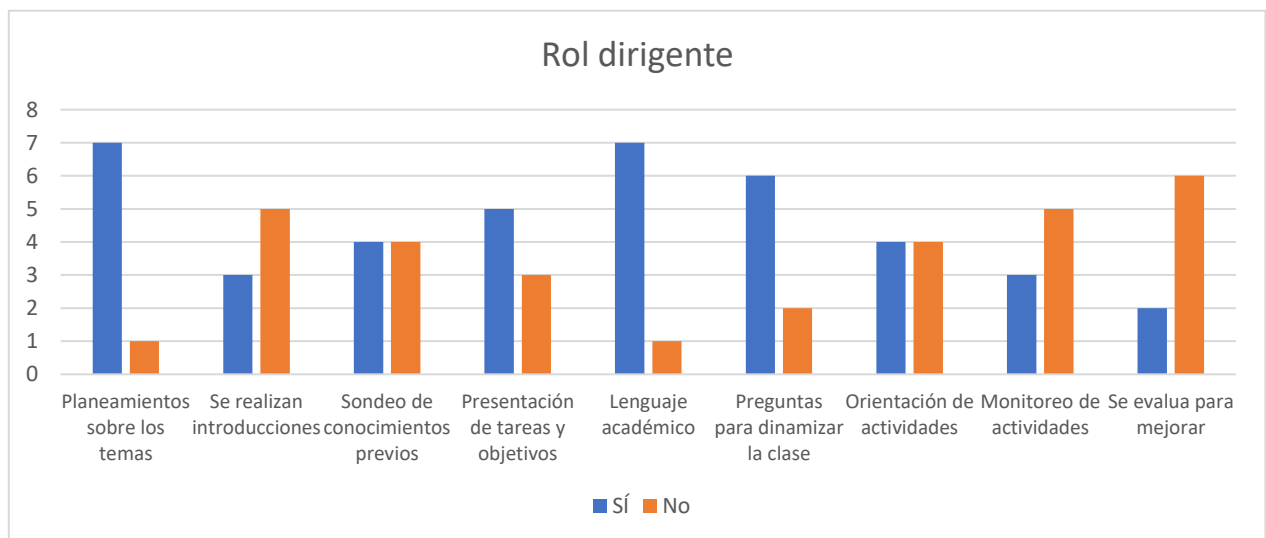
$$c = 57$$

$$c = \frac{31}{72} \times 100$$

$$c = 43$$

Aplicando los criterios de la evaluación por normas se plantea que, si los datos van de 0% a 69%, entonces no hay presencia de variable independiente; pero cuando los datos van de 70% a 100% entonces hay presencia de variable independiente. Los resultados indican que 4 de cada 4 maestros planifican la asignatura lo que es correspondiente al 57%, por lo que, no hay presencia de variable.

Figura 5. Gráfico de la evidencia sobre el rol dirigente



De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que un 57% de los docentes asumen su rol dirigente en los procesos didácticos, del cual se destaca el planteamiento sobre las temáticas que se realiza a los estudiantes, el lenguaje académico con el que se imparten las clases y las preguntas que se realizan constantemente para dinamizar la clase, de manera que, se algunos docentes intentan fomentar un ambiente de aprendizaje activo y participativo, pues, han entendido que su papel va más allá de la simple transmisión de conocimientos.

Por otra parte, se revela que un 43% de los docentes no asumen un rol dirigente en los procesos de enseñanza que desarrollan en la universidad. lo que afecta la calidad de las introducciones que presenta ante los estudiantes, el monitoreo de las actividades que aplica para la mejora de las capacidades y la función de la evaluación para mejorar. Es así que, se pierden por parte de los docentes oportunidades valiosas para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes.

Al tomar en cuenta lo anterior, se puede inferir que el rol dirigente desempeñado por los docentes en el ámbito de la licenciatura en Ciencia de la Educación presenta deficiencias por parte de algunos profesionales, lo cual genera la aparición de diversos factores que ejercen una influencia negativa en los procesos de desarrollo de los estudiantes universitarios.

b) Habilidades intelectuales

Se entiende como la capacidad de una persona para adquirir, procesar y utilizar el conocimiento de manera efectiva. Este se materializa en la capacidad de comparar, la capacidad de memorizar, la capacidad de definir conceptos o categorías y la capacidad de asociar la teoría con la realidad, entre otros.

Tabla 13. Evidencia de la variable habilidades intelectuales

Habilidades intelectuales				
Preguntas	Sí	No	Algunas Veces	Total
<i>Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿Se promueve la capacidad para comparar (semejanzas y diferencias) contenidos o ideas de igual naturaleza?</i>	17 (38%)	15 (33%)	13 (29%)	45(100%)
<i>Cuando se desarrolla un contenido sobre la asignatura que se imparte, ¿se generan las condiciones necesarias para que usted como estudiante identifique las ideas esenciales de un tema en particular?</i>	16 (36%)	11 (24%)	18 (40%)	45 (100%)
<i>¿Se promueve la capacidad para memorizar en la asignatura que ha recibido en este ciclo?</i>	19 (42%)	12 (27%)	14 (31%)	45 (100%)
<i>¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para definir conceptos o categorías?</i>	19 (42%)	11 (25%)	15 (33%)	45 (100%)

<i>Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿Se promueve el desarrollo del pensamiento lógico?</i>	22 (49%)	15 (33%)	8 (18%)	45 (100%)
<i>¿Cuándo se desarrolla un contenido sobre la asignatura que se imparte, ¿se generan las condiciones necesarias para que asocie la teoría con la realidad?</i>	17 (38%)	18 (40%)	10 (22%)	45 (100%)
<i>¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para responder acertadamente cuestionamientos?</i>	24 (53%)	13 (29%)	8 (18%)	45 (100%)
<i>En esta asignatura ¿se promueve el seguimiento de secuencias en las actividades de aprendizaje?</i>	20 (44%)	14 (31%)	11 (25%)	45 (100%)
Total	154 (43%)	109 (30%)	97 (27%)	360 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Aplicando los criterios de la evaluación por normas se plantea que, si los datos van de 0% a 69%, entonces no hay presencia de variable dependiente; pero cuando los datos van de 70% a 100% entonces hay presencia de variable dependiente. Los resultados indican que 70% de los estudiantes encuestados desarrollan habilidades intelectuales, lo que es correspondiente a decir que hay presencia de variable.

Tabla 14. Chi Cuadrado sobre el rol dirigente y las habilidades intelectuales

VI	VD	Desarrollo de habilidades intelectuales	No desarrollo de habilidades intelectuales	Total
Rol dirigente del docente		19 (12)	4 (11)	23
No rol dirigente del docente		5 (12)	17 (10)	22
Total		24	21	45

Comprobación	
$x1 = \frac{23}{45} \times 24 = 12.26$	$x2 = \frac{23}{45} \times 21 = 10.73$
$y1 = \frac{22}{45} \times 24 = 11.73$	$y2 = \frac{22}{45} \times 21 = 10.26$

$$X = \sum \frac{(F0 - FE)^2}{FE}$$

$$X = \frac{(19 - 12)^2}{12} + \frac{(4 - 11)^2}{11} + \frac{(5 - 12)^2}{12} + \frac{(17 - 10)^2}{10}$$

$$X = \frac{(7)^2}{12} + \frac{(-7)^2}{11} + \frac{(-7)^2}{12} + \frac{(7)^2}{10}$$

$$X = \frac{49}{12} + \frac{49}{11} + \frac{49}{12} + \frac{49}{10}$$

$$X = 4.08 + 4.45 + 4.08 + 4.9$$

$$X = 17.51$$

De acuerdo con los datos obtenidos, Chi Cuadrado calculado es de $x= 17.51$ Mayor que chi cuadrado de la tabla con un valor de 3.84; Por lo que, en correspondencia con la regla establecida, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la específica, que equivale a decir que el rol dirigente del maestro incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en ciencias de la educación de la FMOcc. Esto se expresa mejor a través de la siguiente figura:

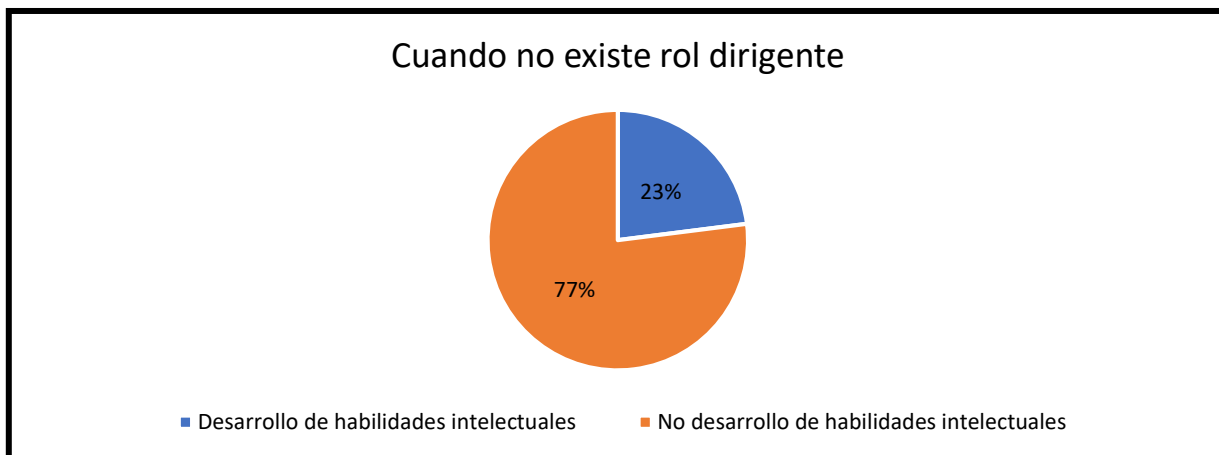
Figura 6. Gráfico sobre cuando se existe rol dirigente



Esta figura evidencia la asociatividad que poseen ambas variables, expresando que cuando existe rol dirigente por parte del docente, el 83% de los alumnos desarrollan habilidades intelectuales, lo que, a su vez, presupone la capacidad de

comparar, memorizar, definir conceptos y categorías, y asociar teoría con la realidad entre otros. Al comparar estos datos con la nula realización de la planificación didáctica se obtuvo que:

Figura 7. Gráfico sobre cuando no existe rol dirigente



De acuerdo con la figura anterior, cuando algunos docentes no realizan un rol dirigente en los procesos didácticos, lo que provoca que el 77% de los estudiantes no desarrollan habilidades intelectuales. Es decir que, a la ausencia de guiar y controlar la enseñanza se evidencia la falta de capacidad para comparar, memorizar, definir conceptos y categorías, y asociar la teoría con la realidad. Al comparar ambas figuras, se refleja la importancia de planificar para lograr habilidades intelectuales.

5.1.3 Hipótesis específica tres: rol interactivo y habilidades prácticas

Se establecen los resultados por cada una de las variables, denotando sus definiciones operativas, sobre las cuales giró la conversión de los datos en información.

a) Rol interactivo

Se entiende como El rol interactivo se entiende como la relación que debe existir entre docentes y estudiantes, en la cual se promueve la participación activa, la comunicación bidireccional y la colaboración mutua. Este se materializa en el diálogo favorable, el trato respetuoso, el clima de confianza, el tacto pedagógico, entre otros.

La tabla que se presenta a continuación establece la evidencia empírica para esta variable que hace alusión al rol interactivo, y que ha sido sometido a la evaluación normativa especificada en el capítulo cuatro.

Tabla 15. Evidencia de la variable rol interactivo

Rol interactivo			
Preguntas	Sí	No	Total
¿Se presenta diálogo favorable docente – estudiante?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿El trato es respetuoso?	3 (37%)	5 (63%)	8 (100%)
¿Se evidencia un tacto pedagógico?	3 (37%)	5 (63%)	8 (100%)
¿Se genera un clima de confianza?	3 (37%)	5 (63%)	8 (100%)
¿Se acepta la diversidad?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se realizan correcciones oportunas de los comportamientos?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
¿Se promueve la participación?	5 (63%)	3 (37%)	8 (100%)
¿Se utiliza un lenguaje inclusivo?	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
Total	30 47%	34 53%	64 100%

Fuente: elaboración propia.

$$c = \frac{\text{Puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} \times 100$$

$$c = \frac{30}{64} \times 100$$

$$c = 47$$

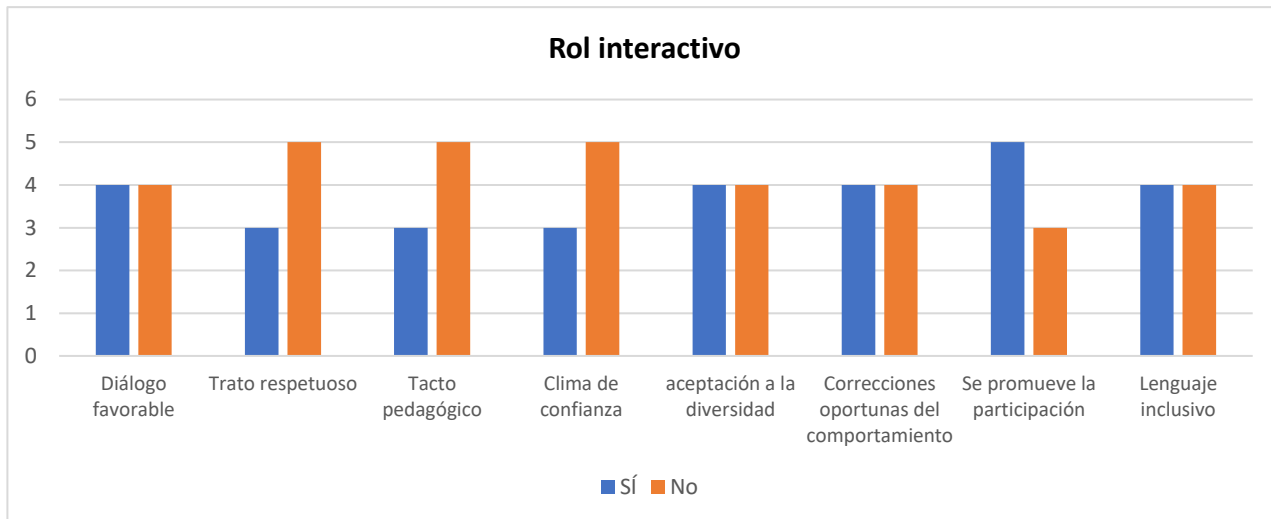
$$= \frac{\text{Puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} \times 100$$

$$c = \frac{34}{64} \times 100$$

$$c = 53$$

Aplicando los criterios de la evaluación por normas se plantea que, si los datos van de 0% a 69%, entonces no hay presencia de variable independiente; pero cuando los datos van de 70% a 100% entonces hay presencia de variable independiente. Los resultados indican que 4 de cada 4 maestros planifican la asignatura lo que es correspondiente al 47%, por lo que, no hay presencia de variable.

Figura 8. Gráfico de la evidencia sobre el rol interactivo



De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que un 47% de los docentes asumen un rol interactivo con los estudiantes a los que educa. En dicha interacción se presenta un diálogo que favorece el aprendizaje, una corrección oportuna del comportamiento, un lenguaje inclusivo y una aceptación a la diversidad, de manera que, se establece un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, se evidencia que un 53% de los docentes no asume adecuadamente su rol interactivo con los estudiantes a los que forma. Pues, revela que es escaso el trato respetuoso en las aulas y que no se pone en práctica un tacto pedagógico que incite a los estudiantes a mejorar. Lo anterior tiene como consecuencia directa la ausencia de un clima de confianza que impulse la mejora constante, de manera que, ignorar la comunicación amena es afectar negativamente el proceso educativo.

Al tomar en cuenta lo anterior, se puede inferir que el rol interactivo desempeñado por los docentes en el ámbito de la licenciatura en Ciencia de la Educación presenta deficiencias por parte de algunos profesionales, lo cual genera la aparición de diversos factores que ejercen una influencia negativa en los procesos de desarrollo de los estudiantes universitarios.

b) Habilidades prácticas

Se entiende por habilidades prácticas, para esta investigación, a las capacidades que le permiten a una persona realizar tareas específicas de manera efectiva y eficiente, también entendida como la capacidad de aplicar el conocimiento y la experiencia en diversas situaciones, se materializa en la competencia para elaborar mapas o esquemas, la capacidad para comparar y diseñar planes, la habilidad de exponer de manera pedagógica, la capacidad para responder problemáticas escolares, entre otros.

Tabla 16. Evidencia de la variable habilidades prácticas

Habilidades prácticas				
Preguntas	Sí	No	Algunas Veces	Total
<i>¿Considera que se promueven las habilidades escriturales en esta asignatura, (elaboración de ensayos, escritos diversos, resúmenes, síntesis, entre otros)?</i>	15 (33%)	11 (25%)	19 (42%)	45 (100%)
<i>Las actividades de aprendizaje ¿promueven la competencia para elaborar mapas conceptuales u otros esquemas que garanticen organización de contenidos?</i>	12 (27%)	25 (55%)	8 (18%)	45 (100%)
<i>¿Considera que en esta asignatura se ha fortalecido la capacidad para comparar y diseñar planes organizativos sobre algún tema o habilidad de alta exigencia?</i>	10 (22%)	22 (49%)	13 (29%)	45 (100%)
<i>Dentro de esta asignatura, ¿se considera que ha desarrollado plenamente la habilidad para exponer de forma pedagógica?</i>	20 (44%)	8 (18%)	17 (38%)	45 (100%)
<i>Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿se promueven los valores morales?</i>	19 (42%)	17 (38%)	9 (20%)	45 (100%)
<i>¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para responder efectivamente a las problemáticas escolares?</i>	16 (36%)	15 (33%)	14 (31%)	45 (100%)
<i>Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿se promueve la capacidad para usar la tecnología como herramienta didáctica?</i>	16 (35%)	21 (47%)	8 (18%)	45(100%)
<i>¿Considera que, en esta asignatura, se fomenta la capacidad exponer contenidos teóricos de manera creativa?</i>	19 (42%)	11 (25%)	15 (33%)	45 (100%)
Total	127 (35%)	130 (36%)	103 (29%)	360 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Aplicando los criterios de la evaluación por normas se plantea que, si los datos van de 0% a 69%, entonces no hay presencia de variable dependiente; pero cuando los datos van de 70% a 100% entonces hay presencia de variable dependiente. Los resultados indican que de cada 71% de los estudiantes encuestados desarrollan habilidades intelectuales, lo que es correspondiente a decir que hay presencia de variable.

Tabla 17. Chi Cuadrado sobre el rol interactivo y las habilidades prácticas

VI	VD	Desarrollo de habilidades prácticas	No desarrollo de habilidades prácticas	Total
Rol interactivo del docente		15 (8)	3 (10)	18
No rol interactivo del docente		6 (13)	21 (14)	27
Total		21	24	45

Comprobación	
$x1 = \frac{18}{45} \times 21 = 8.4$	$x2 = \frac{18}{45} \times 24 = 9.6$
$y1 = \frac{27}{45} \times 21 = 12.6$	$y2 = \frac{27}{45} \times 24 = 14.4$

$$X = \sum \frac{(F0 - FE)^2}{FE}$$

$$X = \frac{(15 - 8)^2}{8} + \frac{(3 - 10)^2}{10} + \frac{(6 - 13)^2}{13} + \frac{(21 - 14)^2}{14}$$

$$X = \frac{(7)^2}{8} + \frac{(-7)^2}{19} + \frac{(-7)^2}{13} + \frac{(7)^2}{14}$$

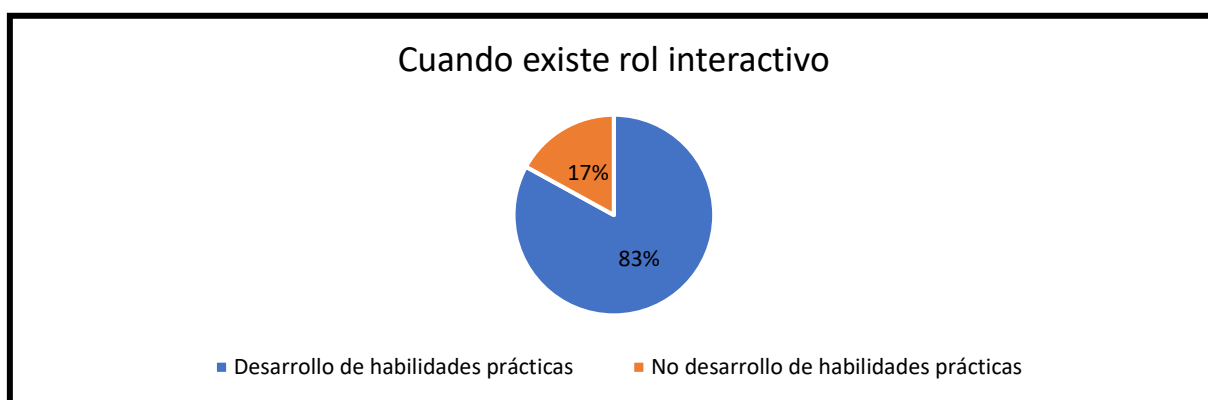
$$X = \frac{49}{8} + \frac{49}{10} + \frac{49}{13} + \frac{49}{14}$$

$$X = 6.12 + 4.9 + 3.76 + 3.5$$

$$X = 18.28$$

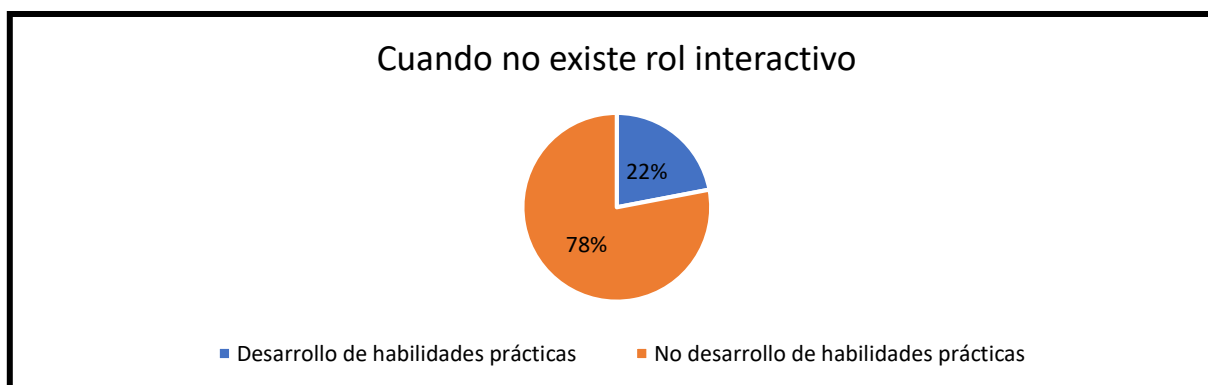
De acuerdo con los datos obtenidos, Chi Cuadrado calculado es de $\chi^2 = 18.28$ Mayor que Chi Cuadrado de la tabla con un valor de 3.84; Por lo que, en correspondencia con la regla establecida, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la específica, que equivale a decir que el carácter interactivo del docente incide significativamente en el desarrollo de habilidades prácticas en estudiantes de la Licenciatura en ciencias de la educación de la FMO. Esto se expresa mejor a través de la siguiente figura en la que se conmina cada una de las variables de notas:

Figura 9. Gráfico sobre cuando existe rol interactivo



Esta figura evidencia la asociatividad que poseen ambas variables, expresa que cuando existe rol interactivo por parte del docente, el 83% de los alumnos desarrollan habilidades prácticas, lo que, a su vez, presupone la competencia para elaborar mapas o esquemas, la capacidad para comparar y diseñar planes, la habilidad de exponer de manera pedagógica y la capacidad para responder problemáticas escolares. Al comparar estos datos con la nula realización del rol interactivo se obtuvo que:

Figura 10. Gráfico sobre cuando no existe rol interactivo



De acuerdo con la figura anterior, si los docentes no realizan un rol interactivo en los procesos didácticos, el 78% de los estudiantes no desarrollan habilidades prácticas. Es decir que, a la ausencia de una comunicación que impulse la participación y la asimilación consciente, se evidencia la falta de la competencia para elaborar mapas o esquemas, la capacidad para comparar y diseñar planes, la habilidad de exponer de manera pedagógica, la capacidad para responder problemáticas escolares, entre otros.

5.2 Hallazgos de la investigación

- Las habilidades prácticas son las que más se desarrollan en los estudiantes, dado el rol interactivo que desarrollan los docentes dentro del entorno de aprendizaje en el aula. Esto significa que las actitudes adoptadas por los docentes desempeñan un papel fundamental para facilitar el desarrollo de las habilidades prácticas, incluyendo la capacidad de realizar exposiciones orales, la habilidad de redactar de manera adecuada, la capacidad de organizar ideas de manera estructurada y actuar moralmente. La negatividad del docente puede afectar el desarrollo del estudiantado.
- Las habilidades intelectuales son las que menos desarrollan los estudiantes, debido a la poca contribución que se tiene de las planificaciones de los docentes a ellas. Esto significa que la falta de organizar y ordenar la clase por algún docente tiene consecuencias en el desarrollo de la memoria, el pensamiento lógico, la capacidad de categorizar y realizar secuencias, de manera que, la organización y sistematización anticipada de los procesos de enseñanza sigue siendo una obligación docente que se pasa por alto o no se ejecuta de forma efectiva.
- El desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes no siempre depende del rol dirigente que desarrollan los docentes, dado que, algunos estudiantes aprenden fuera de las aulas de clase y sin supervisión o intercesión de un guía, lo que significa que, las capacidades de razonar lógicamente,

memorizar y seguir secuencias se adquieren con la dirección del docente, y también de por voluntad propia.

- La planificación didáctica contribuye a los procesos de enseñanza efectivos, ya que ayudan a evitar la improvisación de los docentes en los procesos de enseñanza y marca el camino por el cual transitar para lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades intelectuales no depende solamente de la organización de la clase, en muchas ocasiones se logra un desarrollo de la memoria, el pensamiento lógico y la capacidad de categorizar sin tener tan especificado el acto educativo a desarrollar.
- El rol dirigente de los docentes contribuye a la efectividad de los procesos de enseñanza, pues gracias a la orientación y se apoyó que se les proporciona a los estudiantes se logra el crecimiento de sus capacidades y el éxito de los objetivos de cada clase. Cabe mencionar que, el desarrollo de las habilidades intelectuales depende en gran medida del liderazgo y la intervención del docente, pues son escasas las ocasiones en el que los estudiantes desarrollan el pensamiento lógico, la capacidad de categorizar y la capacidad de seguir secuencias por si solos.
- El rol interactivo del docente es fundamental para establecer una conexión significativa entre el docente y los estudiantes, en la que se fomenta un ambiente de aprendizaje que promueve la participación activa, la colaboración y el diálogo, que permiten comprender las necesidades individuales para adaptar las estrategias pedagógicas. Este contribuye al desarrollo de habilidades prácticas, ya que genera las condiciones adecuadas que potencializan la capacidad de los estudiantes para aplicar procedimientos y acciones de manera efectiva.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

- La indiferencia o los complejos de superioridad de los docentes pueden afectar el desarrollo de habilidades prácticas como la comunicación oral, la escritura efectiva, la organización de ideas y la formación de juicios éticos.
- La ausencia de una organización y estructuración de la clase por parte de los docentes tiene consecuencias negativas en el desarrollo de habilidades como la memoria, el pensamiento lógico, la capacidad de categorización y la habilidad para realizar secuencias. Sin embargo, al planificarse los procesos de enseñanza se potencializa el desarrollo de las competencias cognitivas.
- Aunque la guía y supervisión de los docentes son importantes para fomentar habilidades como el razonamiento lógico, la memoria y la capacidad de seguir secuencias, algunos estudiantes también adquieren estas capacidades fuera del entorno de aula y sin la intervención directa de un docente.
- La planificación didáctica, eje fundamental de la labor docente, es un componente que contribuye al logro de los resultados esperados en el acto educativo, pero que no representa una piedra angular para el desarrollo de la capacidad memorística, el pensamiento lógico y capacidad de categorizar.
- El desarrollo de habilidades intelectuales depende en gran medida del liderazgo y la intervención activa del docente, ya que es poco común que los estudiantes desarrollen de forma autónoma habilidades como el pensamiento lógico, la capacidad de categorización y la habilidad para seguir secuencias.
- El rol interactivo del docente contribuye al desarrollo de habilidades prácticas al proporcionar las condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan aplicar procedimientos y acciones de manera efectiva.

6.2 Recomendaciones

A los estudiantes:

- Participar en programas de fortalecimiento de capacidades prácticas e intelectuales a fin de mejorar su desenvolvimiento en su preparación previa al ejercicio de la profesión.
- Buscar fuentes de aprendizaje alternativas como recursos en línea, cursos, tutoriales, videos educativos y libros relacionados con tus asignaturas.
- Expresar las inquietudes al docente sobre su planificación y solicitar orientación sobre cómo comprender los contenidos de manera efectiva.
- Busca compañeros de clase que compartan inquietudes con el fin de establecer grupos de estudio para intercambiar ideas, compartir recursos y enseñarse mutuamente.
- Buscar ayuda de otros profesores o tutores que estén dispuestos a brindar orientación y asesoramiento en relación a tu área de estudio. estos pueden ofrecerte una visión más amplia y ayudar a llenar los vacíos en el aprendizaje.
- Asumir un papel activo en clases realizando preguntas, solicitando aclaraciones y buscando retroalimentación.
- Mostrar gratitud por la labor educativa de los docentes, valorando los esfuerzos que realizan para brindar conocimientos y experiencias de aprendizaje.

A los docentes:

- Participar en programas de formación docente, es decir, asistir a talleres, cursos y programas de desarrollo profesional específicamente diseñados

para mejorar las habilidades de dirigir, planificar e interactuar con los estudiantes.

- Buscar oportunidades para colaborar con colegas en la planificación de clases, pues el intercambio de ideas y la discusión de enfoques pedagógicos puede ayudar a generar nuevas ideas y enfoques para mejorar la planificación de las clases.
- Participar en programas de liderazgo educativo con el fin de buscar oportunidades de formación y desarrollo profesional que estén enfocadas específicamente en el liderazgo educativo.
- Observar a otros docentes, especialmente aquellos que son conocidos por su enfoque interactivo, con el fin de comprender cómo involucran con los estudiantes, cómo facilitan el diálogo y cómo promueven la colaboración en el aula.
- Incorporar actividades interactivas en la planificación didáctica con el fin de promover la participación de los estudiantes y abrir un espacio de dialogo en el que el docente puede intervenir en la formación de forma efectiva.
- Diseñar y llevar a cabo actividades que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el aula. Estas actividades pueden incluir estudios de casos, debates, análisis de textos, proyectos de investigación, simulaciones y desafíos prácticos.
- Diseñar y llevar a cabo actividades prácticas que simulen situaciones reales del campo laboral. Estas actividades pueden incluir estudios de caso, proyectos prácticos, simulaciones, pasantías virtuales o visitas a empresas relacionadas.
- Investigar qué competencias prácticas se requieren en el campo laboral de los licenciados en Ciencias de la Educación y cómo se pueden integrar en los procesos de enseñanza.

- Trabajar en equipo para planificar la tarea docente, lo que sería positivo para desarrollar habilidades interactivas en el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, M. (1983). *La asimilación del contenido de la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. Pueblo y educación.
- Aguiar, G. (1995). *Un vistazo al pasado de la Educación en El Salvador*. MINED.
- Aguiar, G. (1995). *Un vistazo al pasado de la Educación en El Salvador*. Impresiones.
- Alcarraz, C. (2021). *Principios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes de una institución educativa de Ayacucho, 2020*. Universidad Cesar Vallejo.
- Álvarez, N. (1997). *La formación de habilidades como problema psicopedagógico*. Universidad de Camagüey.
- Álvarez, R. (1990). *El desarrollo de habilidades en la enseñanza de la historia*. Pueblo y Educación.
- Baggini, E. (2009). *La enseñanza para el desarrollo de habilidades prácticas*. Universidad de Buenos Aires.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Barriga, A., & Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración*. Pearson.
- Bisguerra, R. (2000). *Metodología de investigación educativa*. CEAD.
- Brito, G. (1987). *Una estrategia para perfeccionar la integración PolitécnicoEmpresa*. Instituto Superior Pedagógico "José Martí".
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Couturejuzón, L. (2002). Cumplimiento de los principios didácticos en la utilización de un software educativo para la educación superior. Escuela Nacional de Salud Pública.
- Cuéllar, B., Hernández, M., Linares, I., & Sierra, S. (2015). Correlación entre la función pedagógica del educador y la implementación de los postulados didácticos en el desenvolvimiento enseñanza-aprendizaje. Universidad de El Salvador.
- Danilov, M., & Shatkin, K. (1985). *Didáctica de la escuela*. Pueblo y educación.

- Del Transito, W. (2018). En torno a la asimilación consciente: Una metodología del proceso docente-educativo. *La Universidad*, 1(1), 71-78.
- Escobar, J. (2002). *Nociones Generales de teoría de la enseñanza*. Universitaria.
- Escobar, J. (2013). *Planificación didáctica, principios y componentes*. S.E.
- Escobar, J. (2020). *Reinventando la emancipación del curriculum*. S.E.
- Ganelín, S. (1968). *La asimilación consciente en la escuela*. Grijalbo.
- García, E., Martínez, L., & Carvalho, E. (2005). *Escuela práctica en la escuela*. Universidad de Madrid.
- Gil, Á. (2017). La actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos en estudiantes universitarios: ¿preparación adecuada? Universidad de Cienfuegos.
- González, L., & Esparza, R. (2010). *Habilidades intelectuales, una guía para su potencialización*. Alfaomega.
- Graells, P. (2011). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hernández, W., & Rivas, C. (2020). *Relación entre el rol docente y la aplicación de los hábitos de estudio en el proceso de aprendizaje*. UES.
- Jiménez, V., & Hedesa, P. (2020). *Algo para recordar de la didáctica general*. Academia Española.
- Klingberg, L. (1985). *Introducción a la didáctica general*. Pueblo y educación.
- Konstantinov, N. (1962). *Problemas fundamentales de la pedagogía*. MINED.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. Pueblo y educación.
- Leóntiev, A. (1982). *Desarrollo del PSiquismo*. Akal.
- Llanes, A. (2008). *Estrategia educativa para el desarrollo de las habilidades profesionales*. Instituto Politécnico Mario Herrero Toscano.
- Maxinova, V. (1962). *Estrategias educativas para el desarrollo de las habilidades*. Leningrado.
- Petrovsky, A. (1933). *Psicología general : manual didáctico para los institutos de pedagogía*. Progreso.
- Petrovsky, A. (1980). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Progreso.
- Picardo, J. (2003). *Informe sobre educación superior de El Salvador*. UNESCO.

- Picardo, J., & Pacheco, B. (2012). La formación de docentes en El Salvador; retos problemas y posibilidades. *Realidad y reflexión*, 1(35), 15-64.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Díada.
- Plasencia, D., & Camejo, M. (2022). Niveles de asimilación y niveles de desempeño cognitivo. Instituto Superior Pedagógico José Martí.
- Ramos, A., Herrera, J., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 17(34), 201-209.
- Rodríguez, J., & González, M. (2016). *Formación y desarrollo de habilidades técnicas*. Didáctica y educación.
- Sanz de Acedo, L. (2016). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- Savin, N. (1990). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educación.
- Tallzina. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Progreso.
- Thorndike, R. (1920). *La inteligencia y sus problemas*. Harper's Magazine.
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica General*. Grijalbo.
- Universidad Autónoma de Nicaragua. (1990). *Principios didácticos*. Universidad Autónoma de Nicaragua.
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. (2018). *Programa de formación docente*. UCA.
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. (2020). *Programa de formación docente*. UCA.
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. (2021). *Programa de formación docente*. UCA.
- Universidad de El Salvador. (2000). *institutos y centros*.
http://www2.ues.edu.sv/CENTROSEINSTITUTOS/institutos_y_centros/inforp.htm
- Universidad de El Salvador. (2011). *Universidad de El Salvador, Catálogo Académico*. Unidad de ingreso universitario.

Anexos

Anexo 1. Matriz de congruencia

Tema de investigación	Enunciado del problema	Objetivos de investigación		Hipótesis de investigación	
		Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis general	Hipótesis específicas
El principio didáctico de la asimilación consciente y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOcc-UES, año 2022.	¿En qué medida el principio didáctico de la asimilación consciente incide en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOcc-UES, año 2022?	Determinar el nivel de incidencia del principio didáctico de la asimilación consciente en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.	<p>Identificar la incidencia de la planificación didáctica para el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.</p> <p>Explicar el nivel de incidencia del rol dirigente del maestro para el desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.</p> <p>Identificar el nivel de incidencia del carácter interactivo en el desarrollo de habilidades prácticas en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.</p>	El principio didáctico de la asimilación consciente INCIDE en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOcc-UES, año 2022	<p>H1: La planificación didáctica incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.</p> <p>H2: El rol dirigente del maestro incide significativamente en el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.</p> <p>H3: El rol interactivo del docente incide significativamente en el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FMOcc-UES, año 2022.</p>

Anexo 2. Lista de cotejo dirigida al docente



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria De Occidente
Escuela de posgrados
Maestría en profesionalización de la docencia Superior

Lista de cotejo sobre el principio de la asimilación consciente

Tema: El principio didáctico de la asimilación consciente y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOCC-UES, año 2022.

Objetivo: Recolectar información de los procesos de enseñanza llevados a cabo por los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Indicación: A continuación, se presenta una serie de indicadores pertenecientes al principio de la asimilación conscientes. Se le pide, en su carácter de observador directo, marcar la casilla de si (presencia) y no (ausencia), según lo que usted ha percibido acerca de la asignatura que ha presenciado a lo largo de este ciclo académico. Posteriormente se encuentra la casilla de observaciones, en la que podrá especificar algún sondeo que detectó durante el proceso de observación y que amerita de su actividad reflexiva.

El instrumento está dividido en tres partes: a) planificación didáctica; b) rol dirigente del docente; c) rol interactivo del docente.

Datos generales		
Nombre de la asignatura	Fecha de la observación	Horario de estudio

Indicadores	Si	No
Planificación didáctica		
¿Están estructurados correctamente los objetivos de aprendizaje?		
¿Se determinan de lo fácil a lo difícil los contenidos de enseñanza?		
¿Existe correlación entre objetivos y contenidos de enseñanza?		
¿Se identifican los métodos de enseñanza?		
¿Se vinculan los métodos y los objetivos/competencias de aprendizaje?		
¿Se determinan las actividades de aprendizaje?		
¿Existe un sistema de control del trabajo independiente del estudiante?		
¿Se promocionan actividades de investigación?		
Observación:		

Rol dirigente del docente		
<i>¿Se realizan planteamientos acerca del tema?</i>		
<i>¿se desarrolla una introducción de categorías para abordar el tema?</i>		
<i>¿se realiza un Sondeo de conocimientos previos?</i>		
<i>¿Se presentan los objetivos y tareas de aprendizaje?</i>		
<i>¿El docente utiliza un lenguaje académico?</i>		
<i>¿Se realizan Preguntas orales para dinamizar el proceso?</i>		
<i>¿Se orientan las actividades de aprendizaje?</i>		
<i>¿Se monitorean las actividades realizadas?</i>		
<i>¿Se evalúa y se proponen aspectos de para mejorar?</i>		
Observación:		
Rol interactivo del docente		
<i>¿Se un presenta diálogo favorable docente – estudiante?</i>		
<i>¿El trato es respetuoso?</i>		
<i>¿Se evidencia un tacto pedagógico?</i>		
<i>¿Se genera un clima de confianza?</i>		
<i>¿Se acepta la diversidad?</i>		
<i>¿Se realizan correcciones oportunas de los comportamientos?</i>		
<i>¿Se promueve la participación?</i>		
<i>¿Se utiliza un lenguaje inclusivo?</i>		
Observación:		

Anexo 3. Cuestionario dirigido a los estudiantes



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria De Occidente
Escuela de posgrados
Maestría en Profesionalización de la docencia Superior

Cuestionario sobre las habilidades de aprendizaje

Tema: El principio didáctico de la asimilación consciente y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la FMOCC-UES, año 2022.

Objetivo: Recolectar información de los procesos de enseñanza llevados a cabo por los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Indicación: A continuación, se presentan una serie de preguntas cerradas referidas proceso de enseñanza universitario desarrollado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador, se le pide conteste a partir de su experiencia vivenciales. Se le pide que marque con una “x” los criterios que usted considera garantizan el desarrollo de los indicadores establecidos en: habilidades intelectuales; habilidades prácticas.

a) Habilidades intelectuales

Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿Se promueve la capacidad para comparar (semejanzas y diferencias) contenidos o ideas de igual naturaleza?

Sí No Algunas veces

Cuando se desarrolla un contenido sobre la asignatura que se imparte, ¿se generan las condiciones necesarias para que usted como estudiante identifique las ideas esenciales de un tema en particular?

Sí No Algunas veces

¿Se promueve la capacidad para memorizar en la asignatura que ha recibido en este ciclo?

Sí No Algunas veces

¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para definir conceptos o categorías?

Sí

No

Algunas veces

Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿Se promueve el desarrollo del pensamiento lógico?

Sí

No

Algunas veces

¿Cuándo se desarrolla un contenido sobre la asignatura que se imparte, ¿se generan las condiciones necesarias para que asocie la teoría con la realidad?

Sí

No

Algunas veces

¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para responder acertadamente cuestionamientos?

Sí

No

Algunas veces

En esta asignatura ¿se promueve el seguimiento de secuencias en las actividades de aprendizaje?

Sí

No

Algunas veces

b) Habilidades prácticas

¿Considera que se promueven las habilidades escriturales en esta asignatura, (elaboración de ensayos, escritos diversos, resúmenes, síntesis, entre otros)?

Sí

No

Algunas veces

Las actividades de aprendizaje ¿promueven la competencia para elaborar mapas conceptuales u otros esquemas que garanticen organización de contenidos?

Sí

No

Algunas veces

¿Considera que en esta asignatura se ha fortalecido la capacidad para comparar y diseñar planes organizativos sobre algún tema o habilidad de alta exigencia?

Sí

No

Algunas veces

Dentro de esta asignatura, ¿se considera que ha desarrollado plenamente la habilidad para exponer de forma pedagógica?

Sí

No

Algunas veces

Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿se promueven los valores morales?

Sí

No

Algunas veces

¿Considera que, en esta asignatura, se realizan actividades para responder efectivamente a las problemáticas escolares?

Sí

No

Algunas veces

Durante el desarrollo del proceso didáctico, ¿se promueve la capacidad para usar la tecnología como herramienta didáctica?

Sí

No

Algunas veces

¿Considera que, en esta asignatura, se fomenta la capacidad exponer contenidos teóricos de manera creativa?

Sí

No

Algunas veces

Anexo 4. Tabla de Chi Cuadrado

v/p	0,001	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,05	0,1	0,15	0,2	0,25	0,3	0,35	0,4	0,45	0,5
1	10,8274	9,1404	7,8794	6,6349	5,0239	3,8415	2,7055	2,0722	1,6424	1,3233	1,0742	0,8735	0,7083	0,5707	0,4549
2	13,8150	11,9827	10,5965	9,2104	7,3778	5,9915	4,6052	3,7942	3,2189	2,7726	2,4079	2,0996	1,8326	1,5970	1,3863
3	16,2660	14,3202	12,8381	11,3449	9,3484	7,8147	6,2514	5,3170	4,6416	4,1083	3,6649	3,2831	2,9462	2,6430	2,3660
4	18,4662	16,4238	14,8602	13,2767	11,1433	9,4877	7,7794	6,7449	5,9886	5,3853	4,8784	4,4377	4,0446	3,6871	3,3567
5	20,5147	18,3854	16,7496	15,0863	12,8325	11,0705	9,2363	8,1152	7,2893	6,6257	6,0644	5,5731	5,1319	4,7278	4,3515
6	22,4575	20,2491	18,5475	16,8119	14,4494	12,5916	10,6446	9,4461	8,5581	7,8408	7,2311	6,6948	6,2108	5,7652	5,3481
7	24,3213	22,0402	20,2777	18,4753	16,0128	14,0671	12,0170	10,7479	9,8032	9,0371	8,3834	7,8061	7,2832	6,8000	6,3458
8	26,1239	23,7742	21,9549	20,0902	17,5345	15,5073	13,3616	12,0271	11,0301	10,2189	9,5245	8,9094	8,3505	7,8325	7,3441
9	27,8767	25,4625	23,5893	21,6660	19,0228	16,9190	14,6837	13,2880	12,2421	11,3887	10,6564	10,0060	9,4136	8,8632	8,3428
10	29,5879	27,1119	25,1881	23,2093	20,4832	18,3070	15,9872	14,5339	13,4420	12,5489	11,7907	11,0971	10,4732	9,8922	9,3418
11	31,2635	28,7291	26,7569	24,7250	21,9200	19,6752	17,2750	15,7671	14,6314	13,7007	12,8987	12,1836	11,5298	10,9199	10,3410
12	32,9092	30,3182	28,2997	26,2170	23,3367	21,0261	18,5493	16,9893	15,8120	14,8454	14,0111	13,2661	12,5838	11,9463	11,3403
13	34,5274	31,8830	29,8193	27,6882	24,7356	22,3620	19,8119	18,2020	16,9848	15,9839	15,1187	14,3451	13,6356	12,9717	12,3398
14	36,1239	33,4262	31,3194	29,1412	26,1189	23,6848	21,0641	19,4062	18,1508	17,1169	16,2221	15,4209	14,6853	13,9961	13,3393
15	37,6978	34,9494	32,8015	30,5780	27,4884	24,9958	22,3071	20,6030	19,3107	18,2451	17,3217	16,4940	15,7332	15,0197	14,3389
16	39,2518	36,4555	34,2671	31,9999	28,8453	26,2962	23,5418	21,7931	20,4651	19,3689	18,4179	17,5646	16,7795	16,0425	15,3385
17	40,7911	37,9462	35,7184	33,4087	30,1910	27,5871	24,7690	22,9770	21,6146	20,4887	19,5110	18,6330	17,8244	17,0646	16,3382
18	42,3119	39,4220	37,1564	34,8052	31,5264	28,8693	25,9894	24,1555	22,7595	21,6049	20,6014	19,6993	18,8679	18,0860	17,3379
19	43,8194	40,8847	38,5821	36,1908	32,8523	30,1435	27,2036	25,3289	23,9004	22,7178	21,6891	20,7638	19,9102	19,1069	18,3376
20	45,3142	42,3358	39,9969	37,5663	34,1696	31,4104	28,4120	26,4976	25,0375	23,8277	22,7745	21,8265	20,9514	20,1272	19,3374
21	46,7963	43,7749	41,4009	38,9322	35,4789	32,6706	29,6151	27,6620	26,1711	24,9348	23,8578	22,8876	21,9915	21,1470	20,3372
22	48,2676	45,2041	42,7957	40,2894	36,7807	33,9245	30,8133	28,8224	27,3015	26,0393	24,9390	23,9473	23,0307	22,1663	21,3370
23	49,7276	46,6231	44,1814	41,6383	38,0756	35,1725	32,0069	29,9792	28,4288	27,1413	26,0184	25,0055	24,0689	23,1852	22,3369
24	51,1790	48,0336	45,5584	42,9798	39,3641	36,4150	33,1962	31,1325	29,5533	28,2412	27,0960	26,0625	25,1064	24,2037	23,3367
25	52,6187	49,4351	46,9280	44,3140	40,6465	37,6525	34,3816	32,2825	30,6752	29,3388	28,1719	27,1183	26,1430	25,2218	24,3366
26	54,0511	50,8291	48,2898	45,6416	41,9231	38,8851	35,5632	33,4295	31,7946	30,4346	29,2463	28,1730	27,1789	26,2395	25,3365
27	55,4751	52,2152	49,6450	46,9628	43,1945	40,1133	36,7412	34,5736	32,9117	31,5284	30,3193	29,2266	28,2141	27,2569	26,3363
28	56,8918	53,5939	50,9936	48,2782	44,4608	41,3372	37,9159	35,7150	34,0266	32,6205	31,3909	30,2791	29,2486	28,2740	27,3362
29	58,3006	54,9662	52,3355	49,5878	45,7223	42,5569	39,0875	36,8538	35,1394	33,7109	32,4612	31,3308	30,2825	29,2908	28,3361