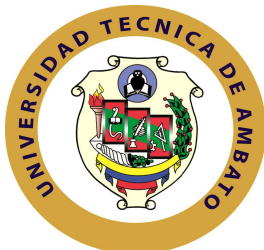


UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



DIRECCIÓN DE POSGRADO MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Tema:

“IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO DE BACHILLERATO TÉCNICO GUAYAQUIL DEL CANTÓN AMBATO PROVINCIA DE TUNGURAHUA”

Trabajo de Titulación

Previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

Autor: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Director: Dr. Willyams Rodrigo Castro Dávila, Mg.

Ambato – Ecuador

2014

Al Consejo de Posgrado de la Universidad Técnica de Ambato

El Tribunal de Defensa del trabajo de titulación presidido por el Ingeniero Juan Enrique Garcés Chávez Magíster, Presidente del Tribunal e integrado por los señores: Doctor Héctor Manuel Silva Escobar Magíster, Doctora Sylvia Jeannette Andrade Zurita Magíster, Doctora Wilma Suárez Mosquera Magíster, Miembros del Tribunal de Defensa, designados por el Consejo de Posgrado de la Universidad Técnica de Ambato, para receptar la defensa oral del trabajo de titulación con el tema: “Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil, del Cantón Ambato Provincia de Tungurahua”, elaborado y presentado por el señor Licenciado Renán Patricio Silva Canseco, para optar por el Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

Una vez escuchada la defensa oral el Tribunal aprueba y remite el trabajo de titulación para uso y custodia en las bibliotecas de la UTA.

Ing. Juan Enrique Garcés Chávez, Mg.

Presidente del Tribunal de Defensa

Dr. Héctor Manuel Silva Escobar, Mg.

Miembro del Tribunal

Dra. Sylvia Jeannette Andrade Zurita, Mg.

Miembro del Tribunal

Dra. Wilma Suárez Mosquera, Mg.

Miembro del Tribunal

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas remitidas en el trabajo de investigación con el tema: “IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO DE BACHILLERATO TÉCNICO GUAYAQUIL, DEL CANTÓN AMBATO PROVINCIA DE TUNGURAHUA”, le corresponde exclusivamente a: Licenciado Renán Patricio Silva Canseco como Autor y al Doctor Willyams Rodrigo Castro Dávila Magíster, Director del Trabajo de Investigación; y el patrimonio intelectual del mismo a la Universidad Técnica de Ambato.

.....
Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Autor

.....
Dr. Willyams Rodrigo Castro Dávila, Mg.

Director

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de éste trabajo de investigación o parte de él un documento disponible para la lectura, consulta o proceso de investigación, según las normas de la institución.

Cedo los Derechos de mi trabajo de investigación, con fines de difusión pública, además, apruebo la reproducción de ésta, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

C.C.1802135184

DEDICATORIA

A mi esposa e hijos por su imperecedero apoyo durante el desarrollo del trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Técnica de Ambato por la oportunidad brindada a fin de mejorar nuestra práctica profesional.

INDICE GENERAL

PORTADA.....	i
Al Consejo de Posgrado de la Universidad Técnica de Ambato.....	ii
Autoría de la Investigación.....	iii
Derechos de Autor.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Índice General.....	vii
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Cuadros.....	xii
Resumen Operativo.....	xiv
Introducción.....	1
CAPÍTULO I.....	3
EL PROBLEMA.....	3
1.1.- Planteamiento del Problema.....	3
1.1.1.- Contextualización.....	3
1.1.2.- Análisis Crítico.....	9
1.1.3.- Prognosis.....	11
1.1.4.- Formulación del Problema.....	12
1.1.5.- Interrogantes de la Investigación.....	12
1.1.6.- Delimitación de la Investigación.....	12
Delimitación Temporal.....	12
Delimitación Espacial.....	13
Unidades de Observación.....	13
1.2.- Justificación.....	13
1.3.- Objetivos.....	15
1.3.1.- General.....	15
1.3.2.- Específicos.....	16
CAPITULO II.....	17
MARCO TEÓRICO.....	17
2.1.- Antecedentes Investigativos.....	17
2.2.- Fundamentaciones.....	20
Fundamentación Filosófica.....	20
Fundamentación Epistemológica.....	21
Fundamentación Pedagógica.....	22
Fundamentación Psicológica.....	23
Fundamentación Axiológica.....	23
Fundamentación Sociológica.....	24
Fundamentación Legal.....	24
2.3.- Categorías Fundamentales.....	27
Constelación de Ideas de la Variable Independiente.....	28
Constelación de Ideas de la Variable Dependiente.....	29
Fundamentación Teórica de la Variable Independiente.....	30
Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje.....	30

Significativo.....	30
Aplicaciones Pedagógicas y Prácticas.....	30
Estrategias de Enseñanza.....	31
Estrategias para Activar Conocimientos Previos.....	32
Estrategias para Orientar y Guiar a los Aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de Aprendizaje.....	33
Estrategias para Mejorar la Codificación de la Información.....	33
Estrategias para Organizar la Información Nueva por Aprender.....	34
Estrategias para Promover el Enlace entre los Conocimientos Previos y la Nueva Información que se ha de Aprender.....	34
Estrategias para Promover una Enseñanza Situada.....	35
Fundamentación Teórica de la Variable Dependiente.....	35
Aprendizaje Significativo	35
Aprendizaje	44
Práctica Docente	46
Actualización Curricular	50
Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales	54
Estrategias de Enseñanza	55
Medios de Enseñanza	55
Recursos Didácticos	56
Contenidos de Enseñanza	57
2.5.- Hipótesis.....	60
2.6.- Señalamiento de las Variables.....	60
CAPITULO III.....	61
METODOLOGÍA.....	61
3.1.- Enfoque.....	61
3.2.- Modalidad Básica de la Investigación.....	61
Investigación Bibliográfica - Documental.....	62
Investigación de Campo.....	62
Investigación Experimental.....	62
Modalidades Especiales.....	62
3.3.- Nivel o Tipo De Investigación.....	63
Exploratoria.....	63
Descriptiva.....	64
Explicativa.....	64
Asociación de Variables.....	65
3.4.- Población y Muestra.....	65
Población.....	65
Muestra.....	65
3.5.- Operacionalización de Variables.....	68
Operacionalización de la Variable Independiente: Evaluación del Desempeño Docente.....	68
Operacionalización de la Variable Dependiente: Aprendizaje.....	69
3.6.- Plan de Recolección de Información.....	70
3.7.- Plan de Procesamiento de Información.....	71

CAPITULO IV.....	73
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	73
Encuestas Aplicadas a Docentes	74
Encuestas Aplicadas a Estudiantes.....	89
Verificación de la Hipótesis.....	104
CAPITULO V.....	109
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	109
Conclusiones	109
Recomendaciones	110
CAPITULO VI.....	112
PROPUESTA.....	112
Datos Informativos	112
Antecedentes.....	113
Justificación.....	115
Objetivos.....	116
General.....	116
Específicos.....	116
Análisis de Factibilidad.....	117
Socio-cultural.....	117
Tecnológica.....	117
Organizacional.....	117
Equidad de Género.....	118
Económico-financiero.....	118
Fundamentación Científico-Técnica.....	118
Modelo Operativo.....	124
Plan de Acción.....	126
Administración.....	131
Previsión de la Evaluación.....	132
Fase I: Conocimiento y Diagnóstico.....	133
Fase II: Diseño de Estrategias Metodológicas.....	135
Fase III: Socialización.....	169
Fase IV: Evaluación.....	171
Bibliografía.....	172
Anexos.....	176
Anexo 1.- Encuesta aplicada a Docentes.....	176
Anexo 2.- Encuesta aplicada a Estudiantes.....	178
Anexo 3.- Fuentes de Verificación.....	180

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico No. 1	
Análisis Crítico.....	9
Gráfico No. 2	
Categorías Fundamentales.....	27
Gráfico No. 3	
Constelación de Ideas de la Variable Independiente.....	28
Gráfico No. 4	
Constelación de Ideas de la Variable Dependiente.....	29
Gráfico No. 5	
Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo.....	74
Gráfico No. 6	
Persistencia de Ideas Previas	75
Gráfico No. 7	
Disposición de Conocimientos Previos	76
Gráfico No. 8	
Actividades Exploratorias	77
Gráfico No. 9	
Actividades de Reestructuración Conceptual	78
Gráfico No. 10	
Actividades de Consolidación Conceptual	79
Gráfico No. 11	
Contenidos Procedimentales	80
Gráfico No. 12	
Creación de Enlaces Cognoscitivos.....	81
Gráfico No. 13	
Significatividad del Material Didáctico	82
Gráfico No. 14	
Motivación.....	83
Gráfico No. 15	
Aprendizaje Receptivo - Retentivo	84
Gráfico No. 16	
Proceso de Enseñanza.....	85
Gráfico No. 17	
Planteamiento de Desafíos.....	86
Gráfico No. 18	
Preconcepciones.....	87
Gráfico No. 19	
Aprendizaje Significativo y Proceso de Enseñanza	88
Gráfico No. 20	
Conocimientos Previos	89
Gráfico No. 21	
Objetivos del Aprendizaje Significativo	90
Gráfico No. 22	
Actividad Docente	91

Gráfico No. 23	
Coherencia de Contenidos y Conocimientos Previos.....	92
Gráfico No. 24	
Organización de Materiales Didácticos	93
Gráfico No. 25	
Motivación e Interés	94
Gráfico No. 26	
Conocimientos Previos Suficientes	95
Gráfico No. 27	
Activación y Generación de Conocimientos Previos	96
Gráfico No. 28	
Conocimientos Previos y Nueva Información	97
Gráfico No. 29	
Aprendizaje Memorista	98
Gráfico No. 30	
Actividades de Reforzamiento	99
Gráfico No. 31	
Diversidad de Técnicas	100
Gráfico No. 32	
Actitudes Positivas y Críticas.....	101
Gráfico No. 33	
Modificación de Conocimientos.....	102
Gráfico No. 34	
Necesidad del Aprendizaje Significativo.....	103
Gráfico No. 35	
Verificación de la Hipótesis	108
Gráfico No. 36	
Administración.....	131
Gráfico No. 37	
V de Gowin.....	162
Gráfico No. 38	
Ejemplo V de Gowin	163

INDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1	
Determinación de la Población.....	65
Cuadro No. 2	
Determinación de la Muestra	67
Cuadro No. 3	
Operacionalización de la Variable Independiente.....	68
Cuadro No. 4	
Operacionalización de la Variable Dependiente	69
Cuadro No. 5	
Recolección de Información.....	70
Cuadro No. 6	
Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo.....	74
Cuadro No. 7	
Persistencia de Ideas Previas	75
Cuadro No. 8	
Disposición de Conocimientos Previos	76
Cuadro No. 9	
Actividades Exploratorias	77
Cuadro No. 10	
Actividades de Reestructuración Conceptual	78
Cuadro No. 11	
Actividades de Consolidación Conceptual	79
Cuadro No. 12	
Contenidos Procedimentales	80
Cuadro No. 13	
Creación de Enlaces Cognoscitivos.....	81
Cuadro No. 14	
Significatividad del Material Didáctico	82
Cuadro No. 15	
Motivación.....	83
Cuadro No. 16	
Aprendizaje Receptivo - Retentivo	84
Cuadro No. 17	
Proceso de Enseñanza.....	85
Cuadro No. 18	
Planteamiento de Desafíos.....	86
Cuadro No. 19	
Preconcepciones.....	87
Cuadro No. 20	
Aprendizaje Significativo y Proceso de Enseñanza	88
Cuadro No. 21	
Conocimientos Previos	89
Cuadro No. 22	

Objetivos del Aprendizaje Significativo	90
Cuadro No. 23	
Actividad Docente	91
Cuadro No. 24	
Coherencia de Contenidos y Conocimientos Previos.....	92
Cuadro No. 25	
Organización de Materiales Didácticos	93
Cuadro No. 26	
Motivación e Interés	94
Cuadro No. 27	
Conocimientos Previos Suficientes	95
Cuadro No. 28	
Activación y Generación de Conocimientos Previos	96
Cuadro No. 29	
Conocimientos Previos y Nueva Información	97
Cuadro No. 30	
Aprendizaje Memorista	98
Cuadro No. 31	
Actividades de Reforzamiento	99
Cuadro No. 32	
Diversidad de Técnicas	100
Cuadro No. 33	
Actitudes Positivas y Críticas.....	101
Cuadro No. 34	
Modificación de Conocimientos.....	102
Cuadro No. 35	
Necesidad del Aprendizaje Significativo.....	103
Cuadro No. 36	
Determinación de Casos Esperados.....	105
Cuadro No. 37	
Cálculo de χ^2	106
Cuadro No. 38	
Presupuesto	113
Cuadro No. 39	
Plan de Acción.....	126
Cuadro No. 40	
Previsión de la Evaluación.....	132
Cuadro No. 41	
Técnica SQA.....	146

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN
EDUCATIVA

Tema:

“IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL COLEGIO DE BACHILLERATO TÉCNICO GUAYAQUIL DEL CANTÓN AMBATO PROVINCIA DE TUNGURAHUA”.

Autor: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Director: Dr. Willyams Rodrigo Castro Dávila, Mg.

Fecha: Diciembre 26, 2013

RESUMEN EJECUTIVO

En el desarrollo de la presente investigación se procuró seguir una metodología investigativa basada en un enfoque cualicuantitativo, ya que se trata de un tipo de estrategia que suele basarse en medidas numéricas de ciertos aspectos de los fenómenos estudiados: parte de casos concretos para llegar a una descripción general y para comprobar hipótesis causales; como nivel investigativo, el estudio Exploratorio, Descriptivo, por Asociación de Variables y Explicativo permitió diagnosticar y conocer de cerca la práctica pedagógica en las aulas y la realidad estudiantil, a fin de analizar las razones, las causas y las consecuencias de esta problemática de gran interés en el desarrollo de la actividad docente.

El trabajo realizado despliega datos relevantes, mismos que fueron obtenidos en base al establecimiento de una hipótesis, presunción investigativa que permitió obtener información sobre los referentes teórico - prácticos y estrategias empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para la verificación de la hipótesis, se utilizó un procedimiento estadístico que requiere datos nominales u ordinales, como es la prueba Paramétrica Chi Cuadrado X^2 , donde frecuencias esperadas fueron comparadas en relación con frecuencias observadas: en el contraste de hipótesis se determinó la objeción la hipótesis nula H_0 , y la consecuente admisión de la hipótesis alternativa H_1 .

En vista de lo comprobado, y frente a los requerimientos de la actividad docente, se procedió a diseñar estrategias metodológicas basadas en las implicaciones didácticas del aprendizaje significativo, estrategias que se han consolidado en métodos, técnicas y actividades de trabajo con el objeto de implementarlas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

DESCRIPTORES: Actividades, Aprendizaje Significativo, Estrategias, Evaluación, Lectura, Metodologías de Aprendizaje, Práctica Docente, Procedimientos, Talleres, Técnicas.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN
EDUCATIVA

Theme:

"PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF MEANINGFUL LEARNING AFFECT THE TEACHING PROCESS IN THE AREA OF SOCIAL STUDIES IN THE TENTH YEAR STUDENTS OF THE COLLEGE OF BASIC EDUCATION TECHNICAL SCHOOL GUAYAQUIL IN AMBATO CITY PROVINCE OF TUNGURAHUA".

Author: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

Directed by: Dr. Willyams Rodrigo Castro Dávila Mg.

Date: December, 26th 2013

ABSTRACT

In developing this research sought to follow a research methodology based on a quality-quantitative approach, since it is a type of strategy is often based on numerical measures of certain aspects of the phenomena studied: from individual cases o reach a general description and check causal hypothesis and research level, Exploratory, Descriptive, by Association of Variables and Explanatory study allowed to diagnose and learn about the pedagogical practice in the classroom and the student actually to analyze the reasons, the causes and the consequences of this issue of great interest in the development of teaching.

The work displays relevant, these data were obtained based on the establishment of a hypothesis, research presumption that yielded information concerning the theoretical - and practical strategies used by teachers in the teaching - learning.

To verify the hypothesis, a statistical procedure that requires nominal or ordinal data was used as the test parametric Chi Square X^2 , where expected frequencies were compared in relation to observed frequencies: in hypothesis testing objection hypothesis was determined H_0 null and consequent inlet of the alternative hypothesis H_i .

In view of the proven and meet the requirements of teaching, we proceeded to design methodological strategies based on the educational implications of meaningful learning, strategies that have been consolidated in methods, techniques and work activities in order to implement them in the teaching - learning.

KEY WORDS: Activities, Assessment, Learning Methodologies, Meaningful Learning Strategies, Teaching Practice, Procedures, Reading, Training, Techniques.

INTRODUCCIÓN

Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Existe la necesidad de un cuidado mayor del proceso formativo, en donde la capacitación del alumnado esté centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. Bajo esta perspectiva educativa, la práctica docente debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar su labor.

El presente documento pretende ser una contribución a la cultura pedagógica en estos momentos en que el sistema educativo ecuatoriano enfrenta cambios estructurales; es necesario que los docentes transformen radicalmente sus metodologías de intervención a fin de convertirse en facilitadores y no meros transmisores de conocimientos, propiciando en sus alumnos aprendizajes realmente significativos y la evolución de sus estructuras cognitivas.

Cada alumno es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Un modelo educativo moderno contemporiza la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales.

Con todos estos elementos, creatividad y compromiso, podremos formar personas críticas y que hagan de su aprendizaje algo significativo y responsable, ya que este es un papel y un compromiso de todos, docentes, padres de familia, instituciones educativas y comunidad en general.

El Capítulo I, El Problema de Investigación: “Las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” del Cantón Ambato en el Período Septiembre 2012 – Febrero 2013”, contiene el Planteamiento del Problema,

Contextualización Macro, Meso y Micro, Árbol del Problema, Análisis Crítico, Prognosis, Formulación del Problema, Delimitación de la Investigación, Justificación, Objetivos Generales y Específicos.

En el CAPÍTULO II, se desarrolla el **Marco Teórico** que comprende: los Antecedentes Investigativos, a partir de los cuales se pretende demostrar el estado del arte en torno al tema objeto de investigación; Fundamentaciones Filosófica, Pedagógica, Sociológica y Legal, como argumentos y aportes teóricos capaces de sustentar la necesidad y relevancia de la indagación en curso; las Categorías Esenciales, cuyo desarrollo permite el planteamiento de la Hipótesis, para concluir con el Señalamiento de la Variable Independiente y Dependiente.

El CAPÍTULO III denominado **Metodología**, abarca el Enfoque de la Investigación, Modalidad Básica de la Investigación, Nivel o Tipo de Investigación Población y Muestra, Operacionalización de Variables, Recolección de Información, Procesamiento y Análisis.

EL CAPÍTULO IV, comprende el **Análisis e Interpretación de Resultados** y verificación de la hipótesis.

EL CAPÍTULO V, trata sobre las **Conclusiones y Recomendaciones** en torno a la investigación realizada.

EL CAPÍTULO VI, denominado **La Propuesta**, comprende: datos informativos, antecedentes de la propuesta, justificación, objetivos, análisis de factibilidad, fundamentación, metodología, modelo operativo, administración y previsión de la evaluación.

Finaliza con **Bibliografía** y **Anexos**.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.- TEMA DE INVESTIGACIÓN

“Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil del Cantón Ambato Provincia de Tungurahua”.

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1.- *Contextualización*

A lo largo de la historia de **Latinoamérica**, se ha vislumbrado la necesidad de considerar los constructos mentales previos de los estudiantes para el diseño de cualquier estrategia de enseñanza, en aras de procurar estructurar una línea de investigación pedagógica capaz de adaptarse a las necesidades cognoscitivas de los discentes. (Bigge, L. 2002)

Gracias a éstas contribuciones científico - pedagógicas, se ha logrado distinguir algunas teorías de aprendizaje que procuran recoger e implementar de manera sencilla y práctica la mayoría de estos aportes didácticos en un cuerpo metodológico aplicable a cualquier área de formación académica.

Además de detectar ideas alternativas, ciertas investigaciones se han propuesto caracterizar sus propiedades, para así poder fundamentar mejor las estrategias didácticas.

Cierto número de investigaciones se han encaminado a resolver esta cuestión, como Driver (1985) y Shipstone y otros (1988). Las referidas a las ideas previas de los alumnos sobre su entorno social y natural, realizadas en varios países iberoamericanos, parecen apuntar a ideas semejantes para comunidades distintas: intensidad decreciente en el proceso de difusión relativa a esta metodología, distribución inequitativa de conocimientos científicos específicos, influencia en la forma de presentación de contenidos científicos, etc. (Bigge, L. 2002)

Como consecuencia de lo anterior, se ha apreciado cierta similitud en la frecuencia de aparición de diversas concepciones metodológicas fundadas en el aprendizaje significativo en la Educación Básica en los países sudamericanos. Las pequeñas diferencias que se pueden observar son fácilmente atribuibles a la diferente organización de los respectivos currículos.

Sin embargo, no faltan estudios en los que los estudiantes manifiestan ideas distintas en contextos culturales distintos. Por ejemplo, Otero Campanario (1994), al investigar las ideas sobre el suelo que mostraban adolescentes de lengua y cultura, encontraron concepciones más cercanas a las científicas que las que aparecen habitualmente en los países europeos. El análisis de este resultado parece indicar que los factores culturales, ambientales y lingüísticos no son ajenos a la construcción de las ideas alternativas. (Moreira M. A. & Greca, I. 2003)

Otro factor del que podría esperarse cierta influencia es la propia constitución y funcionamiento del aparato cognitivo humano, mismo que debe adaptarse a las distintas variables climáticas, nutricionales, idiomáticas, culturales, raciales e idiosincráticas que distingue a cada país latinoamericano. Dado que tanto sus posibilidades como sus limitaciones deben ser generales, parece lógico esperar

que contribuya en cierta medida a la universalidad en las ideas previas. (Moreira M. A. & Greca, I. 2003)

En definitiva, estos estudios y otros posteriores parecen demostrar cierto grado de universalidad en las concepciones previas de los estudiantes, si bien no debe olvidarse la intervención de factores relacionados con el contexto social y natural.

En el transcurso del tiempo la educación en **Ecuador** ha sido objeto de múltiples enfoques críticos, formulados en diferentes tipos de vista pedagógicos y filosóficos y bajo la influencia de las condiciones socio culturales y del entorno geográfico de cada pueblo y época.

El régimen educativo ha sido centro de variadas transformaciones, en la organización del currículo, estrategias pedagógicas y la utilización correcta de las técnicas activas que promueven el desarrollo de: valores, destrezas y habilidades de los niño/as y jóvenes.

En las últimas décadas el diseño pedagógico ha tomado gran fuerza en el ámbito educativo ecuatoriano para crear elementos que ayuden al aprendizaje de varias áreas y que sean tan dinámicos como el crecimiento del ser humano. Es así que el diseño de modelos alternativos de aprendizaje tiene gran influencia en la creación de herramientas didácticas evolutivas de acuerdo al desarrollo intelectual de los estudiantes.

El proceso de aprendizaje evoluciona de acuerdo a las entidades locales de un país y su constante actualización a las tendencias y metodologías de enseñanza. En Ecuador, el Ministerio de Educación reformó su antiguo plan curricular en el año de 1996 y en el 2008 aplica las pruebas Aprendo y Ser Ecuador para evaluar dicha reforma.

De acuerdo a los resultados se inició el proyecto de Actualización y Fortalecimiento Curricular en Educación Básica (AFCEB) que renueva los

contenidos académicos de las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Lengua y Literatura. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008)

Desafortunadamente, no se ha procurado dotar a la tarea docente de un modelo psicopedagógico coherente tanto con la realidad del nivel educativo de nuestra población estudiantil y los recursos didácticos disponibles como lo es el aprendizaje significativo.

La actividad docente no cuenta con un referente teórico - práctico relativo a las implicaciones pedagógicas del este tipo de aprendizaje, lo cual le impide introducir en su quehacer diario aquellas derivaciones técnicas y procedimentales que le permitan tener en cuenta las necesidades y potencialidades cognoscitivas de los estudiantes, y que por ende, le permitan dotar de eficiencias al proceso de enseñanza.

En la Provincia de **Tungurahua**, si bien existe un acuerdo casi general en el sentido de que el centro del proceso educativo es el aprendizaje, y a pesar de algunos esfuerzos de las instituciones educativas para transformar sus prácticas, no se percibe todavía con claridad el cambio que exprese efectivamente tanto las nuevas intenciones educativas como las innovaciones en las formas a través de las cuales puede lograrse dicho cambio.

En la actualidad se aprecia un rechazo generalizado a la idea de que el aprendizaje y el desarrollo intelectual se reducen a una mera acumulación de información o de aprendizajes específicos, se niega cada vez con mayor insistencia que el estudiante es solamente un receptor y reproductor de los saberes culturales y científicos y se enfatiza la responsabilidad que las instituciones educativas tienen en cuanto a la generación de condiciones que permitan a los individuos lograr aprendizajes relevantes para insertarse social y profesionalmente en contextos socioculturales cada vez más complejos y cambiantes.

Lo que se busca en la formación secundaria no es solamente el almacenamiento de información y la repetición rutinaria de tareas, sino la comprensión y transferencia de lo que se aprende, por ende, es necesario que el profesor aprenda la forma de implicar a los estudiantes para que construyan el conocimiento de manera activa, participando y colaborando con otros compañeros, y requiere de un conocimiento más profundo de las disciplinas que enseña así como de las formas pertinentes de representarlas para que sean comprensibles al estudiante.

Es necesario desarrollar un conocimiento profundo en torno a las implicaciones pedagógicas del aprendizaje significativo que permita a los estudiantes dar un comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan: observación, sentido común, interés por el mundo físico y social, inventar, cooperar son algunas de las capacidades implicadas en ese planteamiento.

En el **Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil"**, la asignatura de Estudios Sociales es considerada como un área básica en la formación del individuo; esto tiene su forma de ser por cuanto el alumno requiere desarrollar sus capacidades mentales tomando sus conocimientos previos como premisa del proceso de aprendizaje.

Los educadores en el área de Ciencias Sociales se enfrentan todos los días cara a cara en las aulas con el debate entre conocimiento científico y las creencias adquiridas por los estudiantes. Se conoce que los estudiantes vienen a las aulas con ideas previas fuertemente ancladas que al ser presentadas ante el nuevo conocimiento, es decir aquél que queremos enseñarles, entran en conflicto. Los conocimientos que los alumnos han adquirido desde que nacen, en su relación con sus padres, la naturaleza, sus amigos y los medios de comunicación, entran en conflicto con la explicación científica del mundo y los fenómenos de la naturaleza.

A pesar de que en la institución educativa, el proceso enseñanza - aprendizaje, en gran medida, se fundamenta en el suficiente uso de técnicas y procesos activos

como un recurso indispensable en las labores diarias del docente, se han vislumbrado varios errores programáticos en el diseño didáctico en la impartición del área de Estudios Sociales; no se ha considerado el nivel de incidencia directa de los conocimientos previos de los alumnos en el desarrollo de la materia en cuestión, lo que ha provocado un desfase considerable entre lo que se supone deberían conocer y lo que está siendo objeto de estudio.

Estos problemas se han presentado año a año en el plantel, lo cual motivó a realizar un estudio sobre esta área y a diagnosticar las falencias en el proceso educativo; y de esta manera conocer la causa que motiva el deficiente desarrollo y práctica de destrezas cognitivas en ésta área de estudio.

Como maestros innovadores y responsables de la labor educativa se debe impartir educación de calidad al servicio de la comunidad y sociedad en general, tomando conciencia que a través de la aplicación de estrategias didácticas derivadas del aprendizaje significativo, el niño/a desarrollará con mayor facilidad su creatividad, habilidades, destrezas y valores que le servirá para formar su personalidad y capacidad para desenvolverse en la vida futura.

1.1.2.- ANÁLISIS CRÍTICO



Gráfico Nro. 1

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, ha sido la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que la prevalencia del modelo educativo y pedagógico tradicional ha trastocado significativamente los planes de estudio de todos los niveles educativos, ya que lo que estos promueven son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones.

La mayoría de docentes no han procurado incorporar innovadoras metodologías de enseñanza ya que las consideran innecesarias, extemporáneas y sobre todo, difíciles de incorporarlas en su quehacer diario, en vista de lo cual, e incluso de forma involuntaria, no procuran aplicar diversas metodologías de enseñanza ni procurar adaptarlas a las necesidades cognoscitivas de los estudiantes.

La preocupación central que motivó el desarrollo de la investigación radica en el análisis de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de alumnos de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia. Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, en su forma de enseñarlos. Como resultado de lo cual, no se planifican actividades para generar aprendizajes significativos y la mayor parte de los cursos de "hábitos de estudio", "metodologías de enseñanza" y "actividades estudiantiles", han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas.

Los aprendizajes por repetición son entidades aisladas, desconectadas y dispersas en la mente del alumnado, por lo que no permiten establecer relaciones en su

estructura cognoscitiva. Estos aprendizajes son de rápido olvido y, aunque permiten una repetición inmediata o próxima en el tiempo, no son un aprendizaje real o significativo. Esta situación se produce especialmente cuando hay desfases entre el objetivo que manifiesta el profesor (comprender significativamente las ideas, ser crítico hacia la información, etc.) y la forma en que desarrolla la actividad de enseñanza (no tomar en cuenta el conocimiento previo, pedir la reproducción literal de lo explicado, etc.).

Tradicionalmente se ha planteado el proceso educativo como la relación que se establece entre el enseñar y el aprender como corolario de la falta de motivación hacia la investigación pedagógica. Esta visión mecánica y reduccionista del proceso educativo ha tolerado la inexistencia de planes de renovación didáctica docente y que éste concentre sus esfuerzos en el reforzamiento de la capacidad de recepción y memorización de los estudiantes, relegando progresivamente la consideración de sus ideas y conocimientos previos adquiridos como consecuencia de procesos de enseñanza - aprendizaje anteriores.

1.1.3.- Prognosis

De no solucionar el problema planteado, no se permitiría adecuar las estrategias de enseñanza - aprendizaje a las necesidades, se promoverían aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, no se planificarían actividades para generar aprendizajes significativos, en vista de lo cual, los procesos cognitivos de comprensión, inferencia y criticidad en los estudiantes involucionarían irremediablemente; se toleraría la permanencia de un proceso educativo ineficaz e incapaz de tomar en cuenta las ideas y conocimientos previos de los estudiantes a fin de sentar sobre ellos las bases de un verdadero y perdurable aprendizaje significativo, no procuran aplicar diversas metodologías de enseñanza ni procurar adaptarlas a las necesidades cognoscitivas de los estudiantes.

1.1.4.- Formulación del Problema

¿Cómo inciden las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” del Cantón Ambato en el Período Septiembre 2012 – Febrero 2013?

1.1.5.- Interrogantes de la Investigación

- ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas que se derivan del Aprendizaje Significativo?
- ¿Qué criterios psicopedagógicos son considerados en el proceso de enseñanza en el área de Estudios Sociales?
- ¿Existe una alternativa de solución al problema objeto de investigación?

1.1.6.- Delimitación del Objeto de Investigación

Delimitación de Contenido

Campo: Educación

Área: Metodologías de Enseñanza

Aspecto: Aprendizaje Significativo

Delimitación Temporal

El proyecto se desarrolló en el período Septiembre 2012 – Febrero 2013.

Delimitación Espacial

La investigación tuvo lugar en el Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil" del Cantón Ambato, Provincia de Tungurahua.

Unidades de Observación

- Maestras y Maestros de Estudios Sociales.
- Alumnas y Alumnos de Décimo Año de Educación Básica.

1.2.- Justificación

El Aprendizaje Significativo tiene importantes implicaciones psicológicas y pedagógicas. Considera que el aprendizaje se construye de manera evolutiva. Porque se ocupa de lo que ocurre en el aula, postula los principios programáticos para organizar la docencia y, en este sentido, adquiere un valor especial la necesidad de realizar un análisis conceptual del contenido que huya de planteamientos simplistas.

La **utilidad** del trabajo de investigación realizado radica en la resistencia que han mostrado la mayoría de docentes hacia la concepción e implementación de metodologías de enseñanza que consideren técnicas e instrumentos didácticos fáciles de aplicar, situación que ha considerada en la investigación desarrollada misma en la que se procura proporcionar lineamientos teórico-prácticos a fin de que sean aplicados por los docentes.

El desarrollo de la investigación es **original**, en razón de que permitirá concebir la enseñanza como un proceso de intervención educativa, orientada a que los estudiantes logren el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, en la medida en que promueve una reflexión más consciente en la regulación y la toma de decisiones en relación a sus propias habilidades. La enseñanza, comprendida en los límites de la investigación, tendrá como objetivo prioritario que los estudiantes

logren aprendizajes significativos por sí mismos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender.

El modelo educativo que se pretende implantar en la institución educativa necesita cambios que le hagan pasar de la estandarización a la personalización, considerando las necesidades del estudiante, de tratar de introducir información en la mente del estudiante a ayudarlo a comprender y utilizar las capacidades de su inteligencia, de un aprendizaje pasivo a uno activo que, en lugar de estar dirigido por el profesor, sea controlado por el estudiante o compartido con el docente, de un aprendizaje descontextualizado a tareas auténticas, conectadas con la realidad y significativas, de considerar el aprendizaje como un proceso finito en el tiempo y el espacio a una actividad continua que se extiende a lo largo de la vida.

Además, el proceso tradicional de enseñanza, centrado en la transmisión de información y en la figura del profesor como fuente casi única del saber, se modificará en gran medida como resultado de los aportes de las corrientes psicológicas y pedagógicas del aprendizaje significativo, para dar paso a nuevos énfasis y orientaciones.

La investigación es de gran **interés** pedagógico, ya que permitirá concebir al docente como un trabajador del conocimiento, más centrado en el aprendizaje y en la enseñanza que en el contenido, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para optimizar los diferentes espacios en donde éste se produce, atendiendo particularmente la organización y disposición de los contenidos del aprendizaje, con un seguimiento permanente de los estudiantes.

Por otro lado, la investigación desplegada conlleva una gran **relevancia teórico - didáctica**, debido a que permitirá relacionar los constructos mentales previos de los estudiantes con los conocimientos que están siendo impartidos, a fin de que éstos puedan adaptarse fácilmente a sus procesos cognitivos de manera coherente y significativa.

Los docentes y estudiantes se erigirán como los únicos y directos **beneficiarios** como resultado de la implementación del trabajo de investigación, al contar con estrategias de enseñanza y aprendizaje que les permitirán, por una parte, considerar las necesidades y potencialidades cognoscitivas de los alumnos para planear y elaborar técnicas y procedimientos de intervención didáctica, y por el otro, ser partícipes activos de su propio aprendizaje.

La ejecución de la investigación fue plenamente factible, ya que contó con el apoyo institucional, logístico y económico necesario para su; la problemática objeto de estudio fue conocida de cerca por el Investigador, se dispuso del recurso humano y profesional apropiado para el prolijo avance del proyecto, además, se contó con la asistencia de las autoridades administrativas de la institución en la que se llevó a cabo la indagación y, los aportes económicos fueron respaldados en su totalidad por la Investigadora.

El fin último de este estudio es el de superar la metodología tradicional de estudio metódico premodernista fundamentada en la utilización del pensamiento ordinario hacia una construcción científica del conocimiento a través de las implicaciones pedagógicas del Aprendizaje Significativo.

Por todo lo expuesto, se hace necesario adentrarnos en la teoría en sí y profundizar en la misma, de manera que la aprendamos significativamente para, con ello, lograr que los aprendizajes que pretendemos de nuestros estudiantes sean realmente significativos.

1.3.- OBJETIVOS

1.3.1.- Objetivo General

- Estudiar la incidencia de las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación

Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil del Cantón
Ambato Provincia de Tungurahua.

1.3.2.- Objetivos Específicos

- Detectar las implicaciones pedagógicas del aprendizaje significativo en los estudiantes de Décimo año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil.
- Analizar los criterios psicopedagógicos del Proceso de Enseñanza en el área de Estudios Sociales.
- Diseñar una guía teórico-práctica de estrategias metodológicas de Aprendizaje Significativo aplicables al Proceso de Enseñanza en el área de Estudios Sociales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.- ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En aras de la consecución de los objetivos de la investigación, se ha procurado indagar en torno a monografías, proyectos y tesis de investigación de pre y postgrado, publicaciones nacionales e internacionales cuyo contenido guarde similitud temática con la iniciativa en desarrollo.

Escobar Bermúdez, Diego Iván (2010), en su trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Licenciado en Ciencias Humanas de la Educación Mención Educación Básica: " Procesadores de texto y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de los octavos años de educación básica del Colegio Nacional 17 De Abril" del cantón Quero", **concluye:** "*Se requieren activar conocimientos previos para cortar diferencias individuales y garantizar la apropiación del nuevo conocimiento por parte de los estudiantes*" (pág. 48)

La mayoría de docentes, en el desarrollo de su práctica profesional, han relegado de manera progresiva la importancia de los conocimientos previos existentes en los estudiantes, situación que impidió la consideración de éstos previo al diseño y concepción de nuevas metodologías de enseñanza.

Revelo Cabrera Zulma Andrea, (2009) en su trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación: "Elaboración y Aplicación de Material Didáctico para desarrollar Aprendizajes

Significativos en los Niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela José Benigno Grijalva de la Comunidad San José de Tinajillas, Parroquia García Moreno, Cantón Bolívar, Provincia del Carchi”, **concluye:** *"Al utilizar material didáctico adecuado los niños adquieren aprendizajes significativos; los niños logran un aprendizaje significativo, a través de las actividades concretas y prácticas con material didáctico, con lo cual desarrollan sus habilidades."* (pág. 64)

La importancia práctica del material didáctico debe radicar en la medida en que son capaces de reactivar los constructos mentales previos de los estudiantes a fin no sólo de conocer su estado actual, sino procurar, en la medida de lo posible, fortalecerlo a través de actividades dirigidas a estimular su capacidad cognitiva.

Sánchez Guilca, María Enma (2010), en su trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación: “Las Estrategias Lúdicas y Aprendizaje Significativo en los niños/as de Sexto y Séptimo Año de Educación Básica Paralelo Único de la Escuela Fiscal Mixta "17 de Enero" Caserío Jaloa El Rosario, Año Lectivo 2009 – 2010”, **concluye:** *"Mediante las encuestas realizadas a los estudiantes no existe una facilidad en los docentes el uso de materiales nuevos que les conduzca hacia el desarrollo de un aprendizaje significativo"* (pág. 62)

La metodologías de enseñanza predominantes en los docentes están apenas dirigidas a potenciar la capacidad de retención de información, olvidando que el fin mismo de la educación es el de motivar a los estudiantes a investigar y ser reflexivos frente a las distintas situaciones que enfrentan a diario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gómez Villagrán Teresa de Jesús (2010), en su trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de La Educación: “El Pensamiento Crítico y su incidencia en el Aprendizaje Significativo en el área de

Lenguaje Y Comunicación de los niños del 2º y 3er Ciclo de la Escuela “Antonio Clavijo” del Caserío Huambalito, Parroquia Bolívar, Cantón Pelileo, en el Período Diciembre 2009 - Febrero del 2010”, **concluye:** " *Se ha determinado que los niños poseen poco desarrollo del pensamiento crítico debido a los maestros no han contribuido en el desarrollo del pensamiento crítico por el poco interés en la aplicación de estrategias motivadoras*". (pág. 63)

La creación de espacios lúdicos en los que los estudiantes se sientan libres para actuar y expresarse constituyen sin lugar a duda un equívoco en el quehacer del docente; su actividad apenas se dirige a la impartición de una cátedra cuyo fin último es el de completar su planificación sin considerar la importancia de método que se utilizar para impartirlos.

Díaz, F, & Hernández Rojas, G. en su obra: *Constructivismo y aprendizaje significativo: Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*, **destacan:** "Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con los que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje" (pág. 33)

Los contenidos programáticos desarrollados por los docentes no consideran ni procuran adaptarse a las necesidades y potencialidades cognoscitivas de los estudiantes, como consecuencia de lo cual, éstos no son capaces de asimilarlos con facilidad ya que la información que reciben no procura fortalecer lo que los estudiantes ya conocen.

Moreira, M. A., en su obra: *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*, **señala:** "En términos netamente pedagógicos, lo que Ausubel está diciendo es que para facilitar el aprendizaje significativo es preciso prestar atención al contenido y a la estructura cognitiva, procurando “manipular” los dos". (pág. 18)

El hecho de que la información objeto de enseñanza no procure adaptarse al estudiante constituye sin duda alguna la dificultad más común pero menos inadvertida por parte de los docentes, en vista de lo cual, sus prácticas de enseñanza diarias resultan inobsoletas.

Hoy más que nunca, la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Es un clamor social que la tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc.

De manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a los discentes a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas. Por ello, la formación de los profesores debe ampliarse considerablemente e incursionar en diversos ámbitos relativos a muy diferentes esferas de actuación docente.

2.2.- FUNDAMENTACIONES

2.2.1.- Filosófica

El presente trabajo de investigación se fundamenta en el Paradigma Crítico Propositivo, ya que permite medir la interrelación de las variables que han servido de base para el desarrollo del presente trabajo, encontradas en una descripción de la problemática existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Crítico, ya que se ha procurado conocer y estudiar de cerca la problemática objeto de investigación a fin de diagnosticar su situación actual, y Propositivas, ya que a partir del análisis realizado, se ha creado un marco teórico-práctico capaz de brindar un soporte pedagógico al problema en estudio.

2.2.2.- Epistemológica

En la relación del sujeto con el conocimiento, el Aprendizaje Significativo parte de la existencia de una estructura cognoscitiva construida previamente, compuesta por esquemas de conocimiento y conceptos adquiridos con anterioridad, tanto en el ámbito académico como en el contextual (familia, amigos, residencia, situación socioeconómica, cultura, etc.).

Las redes conceptuales poseen una organización intrínseca, que depende de las experiencias previas, y que moviliza el comportamiento de la persona. El objetivo principal del aprendizaje significativo es que exista una acumulación de la nueva información en esta estructura cognoscitiva, para que así sea parte de la red conceptual de la persona y trascienda a las diferentes esferas de su vida. El conocimiento humano es construido; el aprendizaje significativo subyace a esa construcción.

Debería ser importante para los profesores que los estudiantes utilicen recursos, no solamente para aprender mejor los contenidos de sus materias, sino también para desarrollar formas de razonamiento vinculadas a la propia epistemología de las disciplinas, es decir, a los procedimientos a través de los cuales es posible generar nuevo conocimiento en un campo del saber.

Dado que lo que se pretende conseguir es que los aprendizajes que se producen en la institución educativa sean significativos, se entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el conocimiento.

Es una teoría del conocimiento porque ésa es su finalidad. El Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que las instituciones educativas ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

El docente debe constituirse en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

2.2.3.- Pedagógica

La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas. Lo que pretende es la manipulación de la estructura cognitiva, bien para conocerla o bien para introducir en ella elementos que le permitan dotar de significatividad al contenido que se le presente posteriormente.

Se requiere un proceso de organización sustancial, por un lado, tendente a identificar los conceptos esenciales que articulan una disciplina, y programática, por otro, cuyo propósito es trabajarlos de modo adecuado para que resulten significativamente aprendidos.

A partir del Aprendizaje Significativo, el proceso educativo dejará de ser un proceso pasivo para ser autoorientado y autocontrolado; es decir, que ya no estará totalmente dirigido por el profesor sino que buscará centrarse en el sujeto que aprende. Esto supone subordinar la enseñanza al aprendizaje y reconocer al profesor como mediador del conocimiento y de la cultura social. Este determina y condiciona en gran medida lo que el estudiante realiza en el aula, la manera en que asume ciertas tareas de aprendizaje, su percepción del estudio y su estilo particular de actuación en la institución educativa.

Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma.

2.2.4.- Psicológica

El avance en la psicología cognitiva ha sido espectacular y son muchas las teorías psicológicas y de aprendizaje que se nos ofrecen para comprender cómo se produce y cómo se facilita la cognición.

Desde este enfoque, la investigación es, pues, indefectible. Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar “los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar”, lo que requiere que se atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, como a las características y rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende. De igual modo, es relevante para la investigación en desarrollo el estudio mismo de la materia objeto de enseñanza, así como la organización de su contenido, ya que resulta una variable en el proceso de aprendizaje.

La investigación desarrollada resulta indefectible, ya que la teoría del Aprendizaje Significativo constituye una metodología innovadora de enseñanza-aprendizaje capaz de considerar la mayoría de criterios vigentes en la psicología educativa aplicable de manera directa en el quehacer educativo diario del los docentes.

2.2.5.- Axiológica

La cultura educativa contemporánea, al erigirse como eje concéntrico en la generación de conocimientos científicos, debe dirigir su actividad deontológica hacia la construcción de pensamientos crítico-constructivistas e idealistas, que guarden armonía con el común de criterios moralistas propios de un sistema de educación postmodernista que toma muy en cuenta la introspección ética basada en principios básicos de humanidad y convivencia.

Han de fijar singular atención en la creación de juicios personales en torno al bien común, entendido como un sentimiento generalizado de bienestar; la

personificación de estudiantes cuyo razonamiento les permita discernir entre ética y éxito resulta indispensable.

2.2.6.- Sociológica

Es necesario desarrollar un conocimiento básico que permita a los estudiantes dar un significado a las cosas, comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan: observación, sentido común, interés por el mundo físico y social, inventar, cooperar son algunas de las capacidades implicadas en ese planteamiento

No basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficiente y adecuado, pensando que le será útil durante toda su vida y le permitirá resolver las diversas situaciones que encontrará en su actividad social y profesional. Necesita, en estos momentos y hacia futuro, estar en condiciones de aprovechar y utilizar las diversas oportunidades que se le presentan para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer conjunto de saberes y poder adaptarse así a un mundo en constante cambio.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje, éste no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula.

2.3.- FUNDAMENTACION LEGAL

2.3.1.- Constitución Política del Ecuador

En el Título II, de los Derechos, Capítulo Segundo, sobre los Derechos del Buen Vivir, Sección Quinta, sobre Educación, se señala que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, es decir, constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. A través de esta disposición legal, se ratifica el compromiso ineludible de la comunidad educativa (docentes, padres de familia y estudiantes) en el proceso de innovación de la labor instruccional.

En el Título VII, del Régimen del Buen Vivir, Capítulo Primero, Inclusión y Equidad, Sección Primera sobre Educación, se asevera que el sistema nacional de educación tiene como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura.

El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integra una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

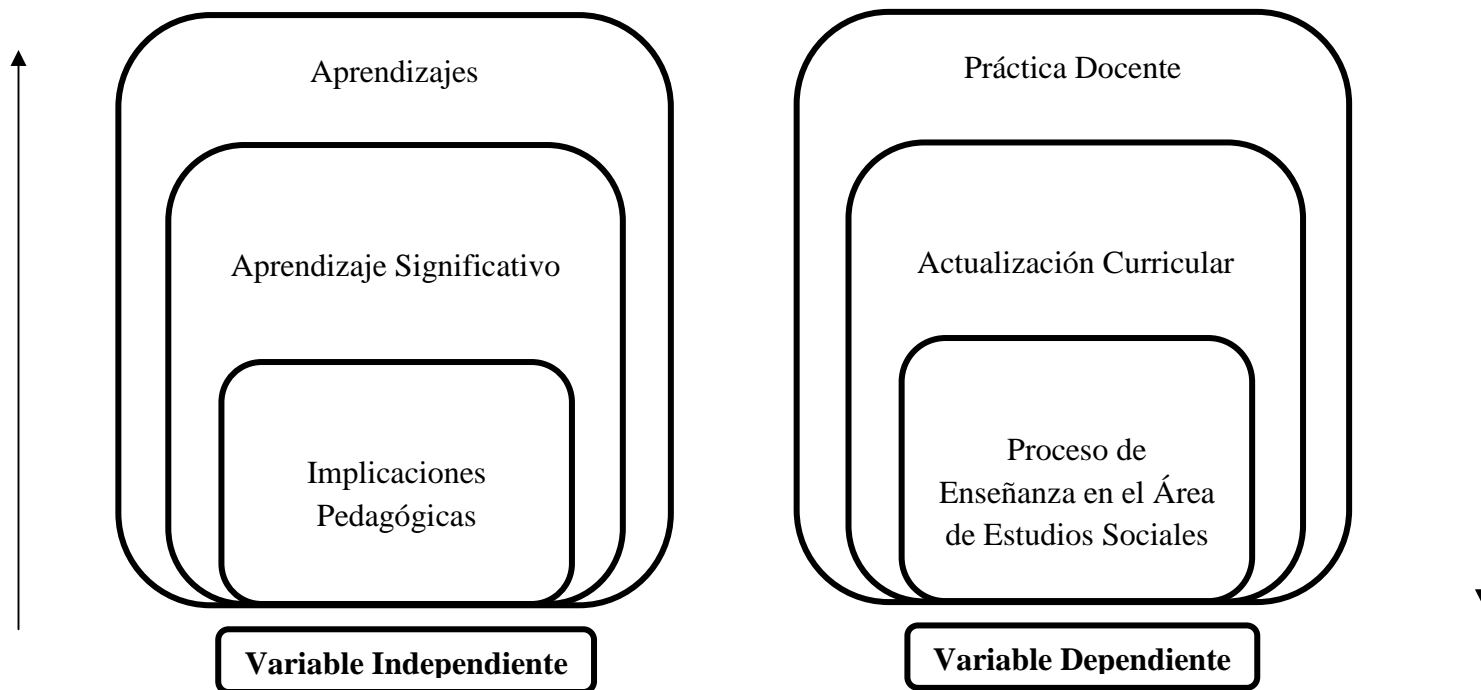
Además, se señala que es responsabilidad del Estado fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas, garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo y

la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.

2.3.2.- Ley Orgánica de Educación Intercultural

En el Título I, de los Principios Generales de la Ley, se establece a la investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos como garantía del fomento de la creatividad y de la producción de conocimientos, promoción de la investigación y la experimentación para la innovación educativa y la formación científica, circunstancias que permitirán garantizar el derecho de los estudiantes a una educación de calidad y calidez, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo. Así mismo, se garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapten a sus necesidades y realidades fundamentales.

2.4.- CATEGORÍAS FUNDAMENTALES



Red de Inclusiones Conceptuales

Gráfico No. 2

Fuente: Gráfico No. 1

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

2.4.1.- Constelación de Ideas de la Variable Independiente



Gráfico No. 3

Fuente: Gráfico No.2

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

2.4.2.- Constelación de Ideas de la Variable Dependiente

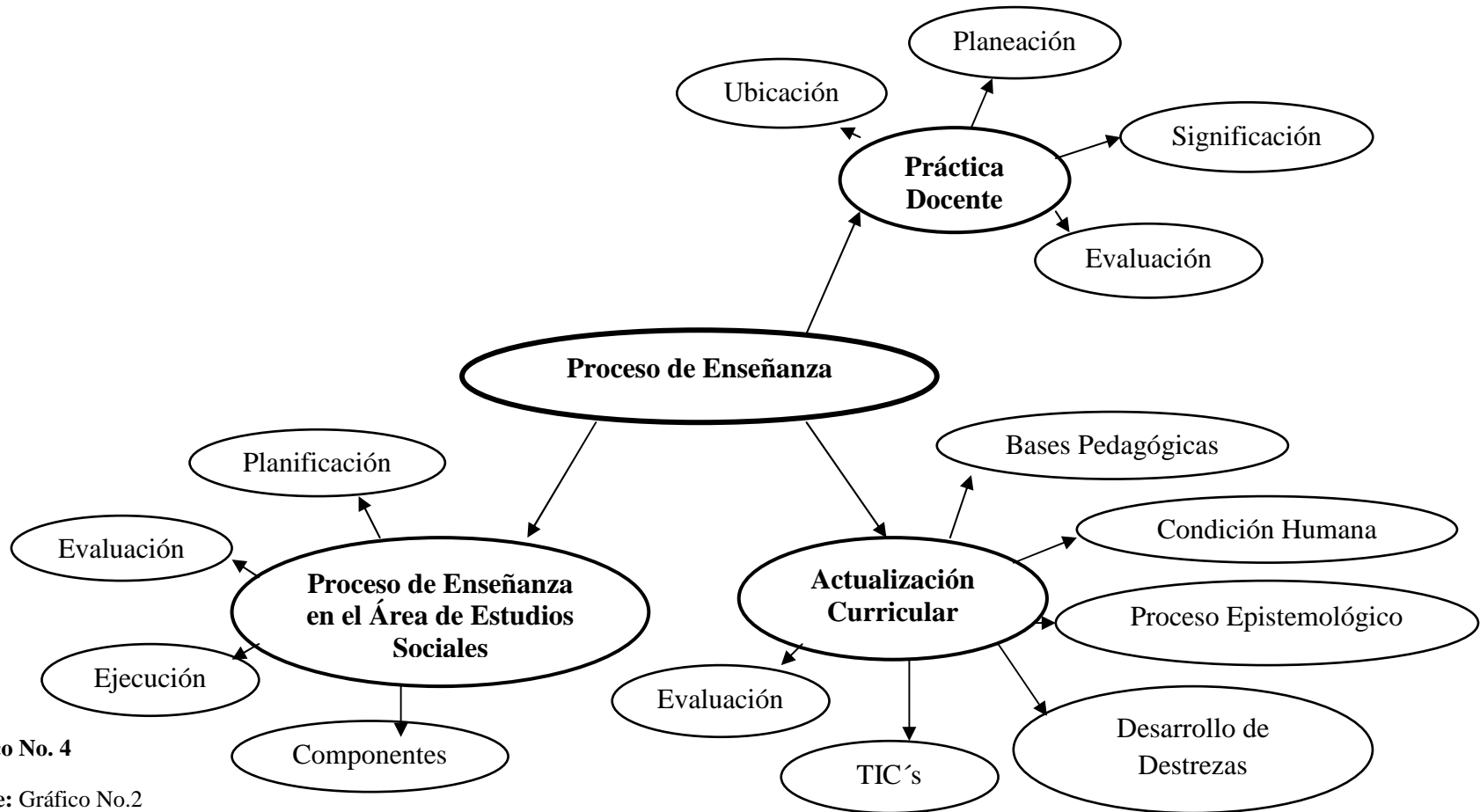


Gráfico No. 4

Fuente: Gráfico No.2

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

2.4.1.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

2.4.1.1.- IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.4.1.1.1.- Aplicaciones Pedagógicas y Prácticas del Aprendizaje Significativo

- El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear.
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno se sienta contento en su clase, con una actitud favorable y una buena relación con el maestro, hará que se motive para aprender.
- El maestro debe tener utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos. (Madrid., M. L. 2003)

La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas. Lo que pretende es la manipulación de la estructura cognitiva, bien para conocerla o bien para introducir en ella elementos que le permitan dotar de significatividad al contenido que se le presente posteriormente. (Moreira M. A. & Greca, I. 2003)

Se requiere un proceso de organización sustancial, por un lado, tendente a identificar los conceptos esenciales que articulan una disciplina, y programática, por otro, cuyo propósito es trabajarlos de modo adecuado para que resulten significativamente aprendidos. (Moreira M. A. & Greca, I. et al, 2003)

Los principios programáticos de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación se constituyen en una ayuda para planificar una enseñanza acorde con esta teoría. (Moreira M. A. & Greca, I. et al, 2003)

2.4.1.1.2.- Estrategias de Enseñanza

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación. (Galagovsky, L. R. 2004)

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. (Galagovsky, L. R. et al, 2004)

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras. (Galagovsky, L. R. et al, 2004)

A su vez, **las estrategias posinstruccionales** se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su

propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales. (Galagovsky, L. R. et al, 2004)

2.4.1.1.3.- Estrategias para Activar (o generar) Conocimientos Previos

Al respecto, Díaz, F, & Hernández Rojas, G. (2010), indican:

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. La importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. (p. 232)

En este grupo también se pueden incluir aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa. Señalar explícitamente a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional que éstos abarcan, y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados. (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

Por ende, se podría decir que dichas estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la sesión, episodio o secuencia educativa, según sea el caso. Ejemplo de ellas son las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (discusión guiada), la enunciación de objetivos, etc. (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

2.4.1.1.4.- Estrategias para Orientar y Guiar a los Aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de Aprendizaje

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación.

Algunas estrategias que se incluyen en este rubro son el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales. (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

2.4.1.1.5.- Estrategias para mejorar la Codificación (elaborativa) de la información a aprender

Se trata de estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el enseñante o, en su caso, por el texto. Nótese que la intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los aprendices la asimilen mejor.

Por tal razón, se recomienda que las estrategias también se utilicen en forma coinstruccional. Los ejemplos más típicos de este grupo provienen de toda la gama de información gráfica (ilustraciones, gráficas, etc). (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

2.4.1.1.6.- Estrategias para Organizar la Información Nueva por Aprender

Tales estrategias proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica y, en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna, cuadros C-Q-A y organizadores textuales. (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

2.4.1.1.7.- Estrategias para promover el enlace entre los Conocimientos Previos y la Nueva Información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. A este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina construcción de "conexiones externas".

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías. (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

2.4.1.1.8.- Estrategias para promover una Enseñanza Situada

Desde una perspectiva sociocognitivista, la enseñanza situada puede definirse como aquella propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que les permita desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana.

Algunas propuestas pedagógicas, que por sus características propias pueden incluirse dentro de ella, son el denominado aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en el análisis y estudio de casos (ABAC), y el aprendizaje mediante proyectos (AMP). Este tipo de propuestas didácticas son de aplicación general en todos los niveles escolares y pueden implementarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia o disciplina académica.

Con todo ello se busca conseguir la construcción del conocimiento personal y particularmente la construcción conjunta con los compañeros y con el enseñante quien guía y supervisa todo el proceso. (Díaz, F, & Hernández Rojas, G. et al, 2010)

2.4.1.2.- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, han diseñado la teoría del Aprendizaje Significativo, el primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. 1983)

Según Ausubel, el aprendizaje del alumno depende de sus constructos mentales previos en la medida en que sean capaces de relacionarse con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva“, al conjunto de conceptos,

ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

Las variantes pedagógicas de enseñanza propuestas por Ausubel ofrecen el marco para el diseño de herramientas didácticas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

Por tanto, resulta indefectible relacionar de manera coherente y no arbitraria la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información, construyendo, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.1.- Condiciones para el Aprendizaje Significativo

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo para que se puedan dar aprendizajes de este tipo se requiere que se cumplan tres condiciones

1. Significatividad lógica del material: Hace referencia al diseño de contenidos de enseñanza capaces de adaptarse a las necesidades cognitivas de los estudiantes y dar lugar a la captación de conocimientos con verdadero significado para éstos. Para que un contenido sea lógicamente significativo se requiere una serie de matizaciones que afectan a:

2. Significatividad psicológica del material: el material objeto de estudio debe ser diseñado en la medida en que facilite su apropiación inmediata por parte de los estudiante, de manera no arbitraria sino consecuente con sus ideas y conocimientos adquiridos.

3. Motivación: se debe procurar crear un ambiente de aprendizaje capaz de permitir a los estudiantes participar en la construcción de su propio conocimiento.

Para organizar y planificar su propio estudio integrando todos estos factores, es necesario que los estudiantes reciban una preparación generada por los profesores y que logre desarrollar competencias en los ámbitos siguientes:

- **Procesos Cognitivos Básicos:** procesamiento de información: atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación.
- **Base de Conocimientos:** conjunto de hechos, conceptos y principios que se poseen y están organizados en forma de una red jerárquica (constituida por esquemas), que integra conocimientos previos (extensos y organizados).
- **Conocimientos Estratégicos:** estrategias de aprendizaje, recursos para saber cómo conocer.
- **Conocimiento Metacognitivo:** conocimiento sobre qué y cómo sabemos, y sobre procesos y operaciones cognitivas (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.2.- Ventajas del Aprendizaje Significativo

- Permite modificar la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información.
- Permite relacionar los conocimientos ya adquiridos con los que están siendo objeto de estudio.
- Procura retroalimentar la memoria a largo plazo mediante el reforzamiento de los constructos mentales previos de los estudiantes.
- (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.3.- Tipos de Aprendizaje Significativo

Ausubel señala tres tipos de aprendizajes, que pueden darse en forma significativa:

1.- Aprendizaje de Representaciones

Es una variante de aprendizaje que gira en torno al establecimiento de la relación símbolo y su referente (significado). Su reforzamiento se da principalmente en la infancia y su naturales es netamente representativa. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.- Aprendizaje de Conceptos

Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A medida que se incorporan nuevos significados adicionales a los mismos símbolos y signos, se irán delimitando los atributos criterios definitorios de los conceptos en sentido estricto, lo que constituye el proceso ausubeliano de formación de conceptos. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

3.- Aprendizaje de Proposiciones

La finalidad del aprendizaje proposicional es la atribución de significados a las ideas expresadas verbalmente, que son mucho más que la suma de los significados de los conceptos que las componen. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.4.- Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora

Cuando el alumno conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en las que se afirme o niegue algo. Así un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede asimilarse mediante uno de los siguientes procesos:

- **Por Diferenciación Progresiva:** Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía. Por ejemplo, el alumno conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: *"Los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos"*.
- **Por Reconciliación Integradora:** Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía. Por ejemplo, el alumno conoce los perros, los gatos, las ballenas, los conejos y al conocer el concepto de *"mamífero"* puede afirmar: *"Los perros, los gatos, las ballenas y los conejos son mamíferos"*.
- **Por Combinación:** Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos. Por ejemplo, el alumno conoce los conceptos de *rombo* y *cuadrado* y es capaz de identificar que: *"El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado"*. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.5.- Asimilación

Mediante el proceso de asimilación, los conocimientos previos de los estudiantes, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, son modificados de manera coherente gracias a la interacción de los subsumidores, mismos que se encargan de modificar y enriquecer los constructos mentales ya adquiridos por los discentes. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.6.- Lenguaje

El lenguaje, y por ende la comunicación, se erigen como el eje central del aprendizaje significativo, ya que la base del funcionamiento cognitivo tiene su razón de ser en las propiedades representacionales de las palabras con las que poco a poco somos capaces de construir el discurso. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.7.- Facilitación

Es deber ineludible de los maestros el de contar con metodologías de enseñanza (que incluyan técnicas, instrumentos y actividades) que les permitan conocer y analizar las características intrínsecas y la calidad de los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes, a fin de poder determinar, por una parte, los rasgos definitorios de los contenidos programáticos y las necesidades cognitivas de los discentes. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.8.- Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje por Recepción

El aprendizaje significativo puede llevarse a cabo por descubrimiento o por recepción.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al estudiante en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el estudiante debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico.

Tanto uno como otro pueden ser significativos o mecánicos, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo, el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, ésta puede ser oída y ser comprendida y empleada efectivamente, siempre que exista en la estructura cognitiva del aprendiz los conocimientos previos apropiados. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando tienen necesariamente que descubrirse los contenidos a aprenderse a

fin de que sean comprendidos significativamente. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

El “método del descubrimiento” puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado “el método expositivo” puede ser organizado de tal manera que propicie aprendizajes por recepción significativa y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva. (Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. et al, 1983)

2.4.1.2.9.- Los Conocimientos Previos

Pozo, J. I. (1989), destaca, reconociendo su diversidad en función de distintas variables, algunas características definitorias de los conocimientos previos:

- Son “construcciones personales” de los alumnos, que “han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo”; muchos de ellos, antes que la propia instrucción.
- Aunque puedan ser “incoherentes desde el punto de vista científico”, no lo son desde la perspectiva de los alumnos; que pueden anticipar, con ellos, fenómenos cotidianos.
- Son “bastante estables y resistentes al cambio”, perdurando hasta niveles superiores de la enseñanza o en la edad adulta. Incluso puede sostenerse una “similitud histórica” que trasciende el tiempo y hace que se compartan determinadas construcciones por personas de muy diversas características y épocas.
- Los conocimientos previos tienen un “carácter implícito” frente a los conceptos explícitos de la ciencia; circunstancia que condiciona las metodologías para ponerlos en juego, propiciando la toma de conciencia

de los alumnos con respecto a sus propias ideas previas, para que, una vez explícitas, puedan completarse o modificarse.

La persistencia de las ideas previas se explica en parte porque su dominio de aplicación no se corresponde con el de los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje escolar”. Interesa, por ello, que los aprendizajes escolares se verifiquen con el uso de contextos y situaciones educativas próximas a la vida cotidiana de los alumnos, a la especificidad de sus conocimientos previos, y que procuren la utilidad además de la “verdad”. (Pozo, J. I. et al, 1989)

Si estas son características capaces de identificar la naturaleza de los conocimientos previos, su origen también merece alguna atención. Desde la pujanza de lo perceptivo, el uso de razonamientos causales simples, la influencia cultural y social, hasta el lenguaje y los medios de comunicación, tendrían aquí buena parte de las cuotas de responsabilidad. (Pozo, J. I. et al, 1989)

Pozo y otros (1991) reúnen, también, esta diversidad de orígenes en tres grupos de concepciones que interactúan:

- **Concepciones Espontáneas:** que dan significado a las actividades cotidianas y aplican una inferencia causal a los datos recogidos del mundo natural mediante procesos sensoriales y perceptivos. (Pozo, J. I. et al, 1989)
- **Concepciones Inducidas:** antes que del propio alumno, estas concepciones son propias del entorno social. La cultura y sus creencias serían el ámbito propio para definir las, dado que el sistema educativo no es el único vehículo por el que se transmiten. (Pozo, J. I. et al, 1989)
- **Concepciones Analógicas:** propias de áreas de conocimiento para las que los alumnos no disponen de ideas específicas y activan, por analogía, otra concepción posiblemente válida para atribuir significado a los nuevos

objetos de aprendizaje. “Cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas al respecto. De esta forma, la comprensión debe basarse en la formación de analogías, ya sea generadas por los propios alumnos o sugeridas por la enseñanza”. (Pozo, J. I. et al, 1989)

2.4.1.3.- APRENDIZAJE

Del latín, *Aprehendere*, aprendizaje significa adquirir, coger, apoderarse de algo. Es decir que se trata de hacer propios los contenidos que se enseñan en el acto didáctico. Es la actividad que corresponde al educando, la versión o la otra cara de la moneda de la enseñanza, su resultado en el caso de obtener éxito en el proceso. (Bigge, L. 2002)

2.4.1.3.1.- Proceso de Aprendizaje

Al respecto, Castellanos, D. (2002), señala:

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto. (p. 19)

El aprendizaje tiene como fin último el de lograr que, a partir de la concepción y consideración de distintas corrientes metodológicas, la práctica docente sea capaz no solo de transmitir conocimientos, sino de propiciar la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.1.3.2.- Factores Condicionantes del Aprendizaje

Al ser el aprendizaje un proceso de interacción individuo-medio/entorno hay factores de los dos agentes que influyen en el aprendizaje y que hemos de tener en cuenta en nuestra programación.

- **Factores Físicos:** estado físico general, fatiga, factores sensoriales, etc.
- **Factores Intelectuales:** Percepción, memoria, motivación, actitudes, conocimientos, etc.
- **Factores Ambientales y Sociales:** familia y clima social del curso, entorno físico del curso, etc. (Mena, B. 1997)

2.4.1.3.3.- Fases del Aprendizaje

a) **La Motivación:** entendida en sus dos acepciones:

- La motivación subjetiva: refleja la actitud del estudiante ante la materia y ante la actividad de estudio. Un estudiante está motivado si desea aprender los contenidos y, en consecuencia, está dispuesto a invertir su esfuerzo para conseguirlo.
- La motivación de los contenidos: los contenidos están bien motivados si el estudiante comprende la finalidad del aprendizaje que va a emprender, y su relación con sus conocimientos actuales. (Mena, B. et al, 1997)

b) **El Conocimiento:** el conocimiento de los contenidos es una fase por la que hay que atravesar para aprenderlos. Para que el estudiante pueda acceder a los conocimientos debe tener o ser capaz de conseguir el material y recursos necesarios. (Mena, B. et al, 1997)

c) La Comprensión: hace referencia a la capacidad de explicar y relacionar conceptos. A menudo suele confundirse comprender con aprender (entender, ergo, saber) y existe la tendencia a pensar que la comprensión es automática por el mero hecho de asistir a una clase expositiva. La comprensión requiere que los contenidos sean significativos para el aprendiz. (Mena, B. et al, 1997)

d) La Aplicación: es la capacidad de transferir lo aprendido a otro contexto y corresponde al aprendizaje profundo. La transferencia incluye procesos como la evaluación de la nueva situación, la identificación de los conocimientos pertinentes, y la adaptación de los dichos conocimientos al nuevo contexto. (Mena, B. et al, 1997)

e) La Validación: es la realimentación necesaria para saber que vamos por el buen camino, y debe aplicarse a todas las fases anteriores (validar los objetivos, validar la información, validar la comprensión, validar la transferencia). La validación requiere retroalimentación y, en un contexto académico, requiere evaluación formativa, por contraposición a la mera evaluación selectiva de los exámenes finales. (Mena, B. et al, 1997)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

2.4.2.1.- PRÁCTICA DOCENTE

En relación al tema planteado, Nassif, R. (1994), indica:

Por práctica docente se entiende el conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza - aprendizaje. La actividad docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la formación integral de individuos; la actividad docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo

iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. (p. 72)

2.4.2.1.1- Operaciones y Relaciones

Si se agrupan por etapas las operaciones que conforman la práctica docente cotidiana, se descubren claramente cuatro fases, que abarcan el inicio y final de una actividad educativa. Estas etapas se caracterizan por un tipo predominante de operaciones y tienen una importancia particular, según sus características y finalidades. (Villarroel, C. 2009)

Estas cuatro fases pueden constituir un criterio de agrupación de las operaciones que conforman la práctica docente, el cual facilitará su comprensión y análisis:

2.4.2.1.1.1.- Primera Fase: Ubicación

Toda actividad docente debe partir de un proceso de ubicación inicial en el contexto institucional, social, filosófico, curricular, e incluso material, del curso que se va a impartir. Esta fase es fundamental y en buena medida determina el éxito o el fracaso del proceso, sobre todo cuando se tiene la auténtica intención de educar y no solamente de cumplir con un programa. (Villarroel, C. et al, 2009)

Las operaciones que se realizan en esta fase son principalmente de recopilación de datos y de comprensión de los mismos. Algunas operaciones concretas o ámbitos de recopilación de datos son: conocimiento de la filosofía institucional y de la estructura de la institución, ubicación del curso que se va a impartir dentro de la estructura curricular, investigación de las características de los alumnos que tomarán el curso, así como las características mínimas que se persigue formar en ellos (perfil ideal del egresado), y conocimiento de los recursos didácticos y técnicos con los que se puede contar para impartir el curso, etc. (Villarroel, C. et al, 2009)

2.4.2.1.1.2.- Segunda Fase: Planeación

La segunda fase implica un juicio crítico, tanto del contexto previamente comprendido, como de los distintos enfoques, materiales, métodos, estrategias y posibilidades del mismo curso. Este juicio crítico tiene que conducir a reconocer el enfoque general del curso como válido o verdadero para poder usarlo como fundamento que determine los criterios que deben seguirse para formular y definir los objetivos, temario, formas de evaluación, etc. (Villarroel, C. et al, 2009)

Este proceso requiere de una ponderación de los distintos elementos reunidos en la fase anterior, para poder evaluar su pertinencia.

Una vez realizado este juicio crítico se requiere, también, un análisis desde el punto de vista ético, que filtre este enfoque general del curso y descubra la dimensión y las consecuencias valorativas implícitas en los diversos enfoques, aun en el aceptado como verdadero en la ciencia o disciplina en cuestión. (Villarroel, C. et al, 2009)

2.4.2.1.1.3.- Tercera Fase: Significación

"Lo más importante de la educación sucede en el aula", decía un sabio maestro; esta idea al parecer refleja la realidad cotidiana. Realmente es cierto que de la planeación a la clase, de los programas educativos a la realidad de los alumnos, de los que se persigue desde la teoría a lo que se consigue en la práctica, hay una diferencia abismal. (Villarroel, C. et al, 2009)

Esta fase consiste en la determinación de una situación ideal o deseada que orienta el trabajo de una institución, un colectivo o una persona en un período dado. En este sentido, la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje debe contemplar la delimitación de los objetivos, la selección y estructuración de los contenidos, las tareas del estudiante, los recursos pedagógicos, los procedimientos

necesarios y las formas de control para asegurar el cumplimiento de los objetivos. (Villarroel, C. et al, 2009)

Así pues, esta fase es la que da sentido a todo el proceso, es la decisiva porque es la que trata de llevar a la práctica lo que se ha planeado, la que procura hacer operante un filosofía, es decir, la que trata de educar. Y para que se cumpla cabalmente es necesario un proceso de valoración, decisión, vivencia y comunicación auténticas por parte del docente. (Villarroel, C. et al, 2009)

2.4.2.1.1.4.- Cuarta Fase: Evaluación

Esta es la fase final, la cual a veces se ve empobrecida debido a que se trata tan solo de un proceso de asignación de un número más o menos justo en el boletín de notas, o de certificar los conocimientos de cada alumno, sin llegar a ser una evaluación real de todo el proceso a fin de enriquecerlo y transformarlo. (Villarroel, C. et al, 2009)

Consiste en la comprobación de la calidad del aprendizaje lograda por el alumno, contrastando lo alcanzado con los objetivos que se perseguían, a la vez que se comprueba la acción educativa del profesor. (Villarroel, C. et al, 2009)

Esta fase es muy necesaria, pues de ella depende que haya un mejoramiento progresivo y sustentado y no solamente una repetición mecánica o una introducción de cambios por pura intuición del docente. La etapa de evaluación debe mirar más a lo cualitativo, tanto personal como grupal, y aportar nuevos datos, mejores discernimientos, juicios más acertados y mejores decisiones para el futuro. (Villarroel, C. et al, 2009)

2.4.2.1.2.- Componentes Esenciales de la Docencia

Desde una perspectiva general de la pedagogía, se considera que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido de la

asignatura y el conocimiento pedagógico general: se ha previsto la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, mismo se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular. (Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. 1999)

El término **conocimiento del contenido** designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el **conocimiento pedagógico general**, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico, incluye las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás. El dominio de este tipo de contenido comprende:

- a) La concepción global de la docencia de una asignatura.
- b) El conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción.
- c) El conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura.
- d) El conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular. (Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. et al, 1999)

2.4.2.2.- ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica se realizó a partir de la evaluación del currículo de 1996, de la acumulación de experiencias de aula logradas en su aplicación, del estudio de modelos curriculares de otros países y, sobre todo, del criterio de especialistas y docentes

ecuatorianos de la Educación General Básica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

Este documento constituye un referente curricular flexible que establece aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar. Sus objetivos son los siguientes:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.2.1.- Bases Pedagógicas del Diseño Curricular

El nuevo documento curricular de la Educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas. Estos referentes de orden teórico se integran de la siguiente forma:

2.4.2.2.1.1.- El Desarrollo de la Condición Humana y la Preparación para la Comprensión

El proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la **comprensión**, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permiten interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, aplicando los principios del Buen Vivir. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.2.1.2.- Proceso Epistemológico: un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo

El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos. El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la Educación General Básica. Esto implica ser capaz de:

- Observar, analizar, comparar, ordenar, entramar y graficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas, buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones de las ideas.
- Reflexionar, valorar, criticar y argumentar acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio.
- Indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas, desde los diferentes niveles de pensamiento. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.2.1.3.- Una Visión Crítica de la Pedagogía: aprendizaje productivo y significativo

Esta proyección epistemológica tiene sustento teórico en ciertas visiones de la Pedagogía Crítica, que se fundamenta en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad. En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.2.1.4.- El Desarrollo de Destrezas con Criterios de Desempeño

La destreza es la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. En este documento curricular se ha añadido los “criterios de desempeño” para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros.

Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. Sobre la base de su desarrollo y de su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de integración y complejidad. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.2.1.5.- El Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Otro referente de alta significación de la proyección curricular es el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) dentro del proceso educativo, es decir, de videos, televisión, computadoras, internet, aulas virtuales y

otras alternativas, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, en procesos tales como:

- Búsqueda de información con rapidez.
- Visualización de lugares, hechos y procesos para darle mayor objetividad al contenido de estudio.
- Simulación de procesos o situaciones de la realidad.
- Participación en juegos didácticos que contribuyen de forma lúdica a profundizar en el aprendizaje.
- Evaluación de los resultados del aprendizaje.
- Preparación en el manejo de herramientas tecnológicas que se utilizan en la cotidianidad. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.2.1.6.- La Evaluación Integradora de los Resultados del Aprendizaje

La evaluación permite valorar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a través de la sistematización de las destrezas con criterios de desempeño. Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran.

Al evaluar es necesario combinar varias técnicas a partir de los indicadores esenciales de evaluación planteados para cada año de estudio: la producción escrita de los estudiantes, la argumentación de sus opiniones, la expresión oral y escrita de sus ideas, la interpretación de lo estudiado, las relaciones que establecen con la vida cotidiana y otras disciplinas, y la manera como solucionan problemas reales a partir de lo aprendido. (Ministerio de Educación de Ecuador, et al, 2010)

2.4.2.3.- PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES

Al respecto, Wiman, R. (1982), señala:

Como proceso de enseñanza se define al movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo". Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, "enseñar" y la actividad del alumno es "aprender". (p. 87-88)

El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador. (Rico, M. & Viaña M. 2004)

2.4.2.3.1.- Estrategias de Enseñanza

Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. La estrategia es un conjunto de actividades mentales cumplidas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos” Partiendo de estas definiciones, se podría decir que las estrategias de enseñanza son el medio o recursos para la ayuda pedagógica, las herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades mentales y operación mental que se utiliza para lograr aprendizajes. (Carranza, J. 1994)

2.4.2.3.2.- Medios de Enseñanza

Los medios de enseñanza son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos. Son recursos instrumentales que inciden en la transmisión educativa, afectan directamente a la comunicación entre

profesores y alumnos y tienen sólo sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje. Son aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos. (Carranza, J. et al, 1994)

Desde el punto de vista del profesorado, para conocer los medios de enseñanza y poder enseñar o apoyar sus enseñanzas en estos, debemos partir desde una triple perspectiva:

- Conocer los medios y ser capaces de interpretar y manejar sus códigos de comunicación.
- Saber utilizarlos, es decir, conocer su manejo desde el punto de vista puramente técnico cuando el recurso ya está elaborado o poder dar un paso más y ser capaz de elaborarlos con el dominio de la técnica específica para su realización.
- Saber aplicarlos a la situación de aprendizaje concreta que quiere poner en marcha. (Carranza, J. et al, 1994)

2.4.2.3.3.- Recursos Didácticos

Es cualquier material, medio o herramienta, que en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica para facilitar el desarrollo de actividades formativas. (Carranza, J. et al, 1994)

2.4.2.3.4.- Tipos de Medios y Materiales de Enseñanza

2.4.2.3.4.1.- Medios Manipulativos: Conjunto de recursos y materiales que se caracterizan por ofrecer a los sujetos un modo de representación del conocimiento de naturaleza enactiva, es decir, la representación de la información se puede hacer mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado. (Carriazo, M., 2009)

2.4.2.3.4.2.- Medios Impresos: Esta categoría incluye todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante. En gran parte, está constituido por materiales producidos por algún tipo de mecanismo de impresión. (Carriazo, M., et al, 2009)

2.4.2.3.4.3.- Medios Visuales: Incluyen todos los recursos que emplean principalmente representaciones icónicas, es decir, representaciones de la realidad a través de imágenes. (Carriazo, M., et al, 2009)

2.4.2.3.4.4.- Medios Auditivos: Emplean el sonido como modalidad de codificación predominante. La música, la expresión oral, sonidos reales, representan los códigos más habituales de estos medios. (Carriazo, M., et al, 2009)

2.4.2.3.4.5.- Medios Audiovisuales: Conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual se presenta el conocimiento combinado con el sonido. (Carriazo, M., et al, 2009)

2.4.2.3.4.6.- Medios Informáticos: Se caracterizan debido a que posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento y el sonido, son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático. (Carriazo, M., et al, 2009)

2.4.2.3.5.- Contenidos de la Enseñanza

Al respecto, Flavell, J. H. (1996), indica:

Los contenidos escolares son el qué de la enseñanza y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos,

se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización; constituyen el conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del individuo. (p. 114)

La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado.

Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos.

Para tal fin se deben establecer tomando los siguientes criterios:

- Una secuencia y contextualización de acuerdo con los grupos de estudiantes.
- Basarse en una concepción constructivista del aprendizaje.

Se clasifican en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales:

2.4.2.3.5.1.- Contenidos Conceptuales

Corresponden al área del saber, es decir, los hechos, fenómenos y conceptos que los estudiantes pueden “aprender”. Dichos contenidos pueden transformarse en aprendizaje si se parte de los conocimientos previos que el estudiante posee, que a su vez se interrelacionan con los otros tipos de contenidos. (Flavell, J. H. et al, 1996)

2.4.2.3.5.2.- Contenidos Procedimentales

Constituyen un conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. El

estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, es decir, desarrollará su capacidad para “saber hacer”. En otras palabras contemplan el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Estos contenidos abarcan habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática. Requieren de reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad. (Flavell, J. H. et al, 1996)

Se clasifican en:

- Generales: son comunes a todas las áreas.
- Procedimientos para la búsqueda de información.
- Procedimientos para procesar la información obtenida.
- Procedimientos para la comunicación de información.
- Algorítmicos: indican el orden y el número de pasos que han de realizarse para resolver un problema.
- Heurísticos: son contextuales, no aplicables de manera automática y siempre de la misma forma. (Flavell, J. H. et al, 1996)

2.4.2.3.5.3.- Contenidos Actitudinales

Constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y a la convivencia social. La actitud es considerada como una propiedad individual que define el comportamiento humano y se relaciona directamente con el ser, están relacionadas con la adquisición de conocimientos y con las experiencias que presenten modelos a partir de los cuales los estudiantes pueden reflexionar. El cambio de actitudes irá apareciendo gradualmente en función de los contenidos, las experiencias significativas y la presencia de recursos didácticos y humanos que favorezcan la elaboración de nuevos conceptos. (Flavell, J. H. et al, 1996)

Es importante destacar que los tres tipos de contenidos tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada.

2.5.- HIPÓTESIS

“Las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil del Cantón Ambato Provincia de Tungurahua”.

2.6.- SEÑALAMIENTO DE VARIABLES

Variable Independiente

Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo

Variable Dependiente

Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1.- ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo.

Cualitativo, ya que se planteó la posibilidad de comprobar la viabilidad de un modelo teórico a través del contraste de una serie de interrogantes y se desarrolló un instrumento de medición con el propósito de obtener información pertinente acerca de las variables que forman parte del problema objeto de estudio.

Cuantitativo, porque los resultados de la investigación de campo fueron sometidos a un estudio sistemático de los hechos en el lugar en que se ha planteado el problema, se ha tomado contacto en forma directa con la realidad existente para obtener información de acuerdo con los objetivos del proyecto, misma que ha sido sometida a un análisis estadístico.

3.2.- MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1.- Investigación Bibliográfica - Documental

Se realizó una recopilación adecuada de datos a partir de fuentes bibliográficas tales como: libros de publicación nacional e internacional, artículos de diarios y revistas, publicaciones en Internet, monografías y trabajos de tesis que permitirán redescubrir hechos, sugerir problemas, a fin de orientar la variables hacia fuentes de investigación bibliográfica cuyo contenido permita sustentar el tema objeto de

investigación, a fin de concebir formas para elaborar y plantear alternativas de solución al problema planteado

La contribución del estudiante radica en analizar y seleccionar de esta información aquello que es relevante para su investigación.

Esta investigación ha sido utilizada a lo largo de toda la investigación ya que se requirió de documentos bibliográficos para la conceptualización de las Variables.

3.2.2.- Investigación de Campo

La investigación de campo se realizó en las instalaciones del Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil", a fin de obtener una base del criterio de los Docentes y Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica en torno a la eficacia de las metodologías de enseñanza, los criterios psicopedagógicos considerados para elaborar las estrategias de aprendizaje y su nivel de impacto a nivel cognoscitivo en los discentes .

3.2.3.- Investigación Experimental

La investigación experimental consistió en la manipulación de dos variables experimentales no comprobadas, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo y por qué causa se produce la situación problemática objeto de estudio. El experimento provocado por el Investigador, le permitió introducir determinadas variables de estudio manipuladas por él, para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas observadas en los individuos sujeto de investigación.

3.3.4.- Modalidades Especiales

El trabajo de investigación se situó dentro de la modalidad de Proyectos Factibles, ya que incluyó la investigación, elaboración, y desarrollo de una modelo operativo

viable, cuyo propósito fue el de buscar solución a los problemas y necesidades previamente diagnosticados en el Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil". En la actualidad representa una de las modalidades de investigación más empleada por los investigadores (docentes y alumnos), porque constituye una alternativa para elevar propuestas a nivel institucional.

De lo antes planteado, para llevar a cabo el proyecto factible, se realizó un diagnóstico de la situación planteada; en segundo lugar, se planteó y fundamentó con basamentos teóricos la propuesta a elaborar y se estableció, tanto los procedimientos metodológicos así como las actividades y los recursos necesarios para llevar a delante la ejecución. Aunado a esto, se realizó un estudio de factibilidad del proyecto y, por último, se han determinado los lineamientos de evaluación de la propuesta.

3.3.- NIVEL O TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la naturaleza del trabajo de investigación, reúne las características propias de un estudio Exploratorio, Descriptivo, por Asociación de Variables y Explicativo.

3.3.1.- Exploratoria

Por intermedio de este tipo de investigación se ha recopilado la información necesaria respecto al problema objeto de indagación y que ha servido principalmente para aclarar los conceptos ya advertidos con anterioridad y conocer las dimensiones centrales de las variables establecidas.

Esta variante investigativa permitió descubrir las bases y recabar información que como resultado del estudio desarrollado, facilitó la formulación de una hipótesis. Este tipo de investigación fue de gran utilidad por cuanto sirvió para familiarizar al Investigador con el tema objeto de investigación que hasta el momento era

totalmente desconocido en el campo del quehacer docente, y que se constituyó en base para la posterior realización de una investigación descriptiva.

3.3.2.- Descriptiva

A través de la investigación descriptiva se llegó a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes de la población objeto de análisis, por medio de la descripción exacta de sus actividades y procesos. La investigación desarrollada trabajó sobre realidades de hecho y su característica fundamental fue la de presentar una interpretación correcta.

La investigación no se limitó a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre las variables señaladas. El investigador no fue un mero tabulador, sino que recogió datos sobre la base de la hipótesis planteada, expuso y resumió la información obtenida de manera cuidadosa y luego se analizaron minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyeron al conocimiento del problema objeto de estudio.

3.3.3.- Explicativa

Se procuró descubrir, establecer y explicar las relaciones causalmente funcionales que existen entre las variables previamente establecidas, y que sirvieron para explicar cómo, cuándo, dónde y por qué ocurrió el fenómeno objeto de estudio.

Este tipo de investigación permitió buscar una explicación del por qué de los hechos mediante el establecimiento de la relación causa-efecto (variables). Los estudios explicativos se ocuparon tanto de la determinación de las causas, lo que en otras palabras llamamos investigación postfacto, como de los efectos (investigación experimental), mediante la comprobación de la hipótesis establecida.

3.3.4.- Asociación de Variables

Con la presente investigación se estructuraron predicciones a través de la medición de relaciones entre las variables. Además, se midió el grado de relación entre las variables y a partir de ello, se determinaron las tendencias y modelos de comportamiento mayoritario de la población sujeta al estudio de campo.

3.4.- POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1.- Población

La población sujeto de estudio estuvo constituida por los Docentes de Estudios Sociales y los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil", así:

Cuadro No. 1 : Determinación de la Población

Población	Frecuencia	Porcentaje
Docentes de Estudios Sociales	7	1,72%
Estudiantes de Décimo Año	400	98,28%
Total	407	100%

Fuente: Nóminas

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

3.4.2.- Muestra

El muestreo, como herramienta de la investigación científica, permitió determinar la parte de la realidad en estudio (población o universo) que debe examinarse con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población y obtener una muestra adecuada que permita obtener una versión simplificada del criterio popular, que reproduzca de algún modo sus rasgos básicos en torno al problema planteado.

Se ha optado por una muestra aleatoria simple en la que cada muestra posible del mismo tamaño tiene igual probabilidad de ser seleccionada. Esta se ha calculado

tomando como base al total de la población conformada por los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica.

Determinación del tamaño de la muestra

Para definir el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula :

$$n = \frac{N \times P \times Q \times Z_{\infty/2}^2}{N \times e^2 + P \times Q \times Z_{\infty/2}^2}$$

Donde:

- n=** Tamaños de la muestra
- N=** Tamaños de la población
- P=** Probabilidad de éxito 50% - 0,5
- Q=** Probabilidad de fracaso 50% - 0,5
- Z_{∞/2}=** Variable estandarizada de distribución normal con un nivel de confianza al 95% - 1,96
- e=** error aceptable 5% - 0,05

$$n = \frac{400 \times 0,5 \times 0,5 \times 1,96^2}{400 \times 0,05^2 + 0,5 \times 0,5 \times 1,96^2}$$

$$n = \frac{384,16}{1,9604} = 195,96$$

$$n \cong 196$$

La muestra de la población objeto de investigación se limitó a:

Cuadro No. 2 : Determinación de la Muestra

Muestra	Frecuencia	Porcentaje
Docentes de Estudios Sociales	7	3,45%
Estudiantes de Décimo Año	196	96,55%
Total	203	100%

Fuente: Cuadro No. 1

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

3.5.- Operacionalización de Variables

Variable Independiente: Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas e Instrumentos
Conjunto de estrategias cognitivas que permiten la reelaboración de conceptos a base de cambios cognitivos estables que permiten relacionar nueva información con conocimientos previos a fin de orientar y estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje	<p>Estrategias Cognitivas</p> <p>Reelaboración de Conceptos</p> <p>Cambios Cognitivos Estables</p> <p>Información Nueva y Conocimientos Previos</p> <p>Proceso de Enseñanza y Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias Preinstruccionales - Estrategias Coinstruccionales - Estrategias Posinstruccionales - Base de conocimientos - Conocimientos estratégicos - Conocimientos metacognitivos - Conflicto Cognitivo - Razonamiento Analógico - Constructos personales - Modelos Mentales - Reestructuración de Conocimientos - Motivación - Técnicas Didácticas 	<p>¿Se podría aprender si no se activa algún esquema mental preexistente?</p> <p>¿Facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos significativamente?</p> <p>¿El razonamiento analógico es el responsable de la creación de concepciones alternativas?</p> <p>¿Los esquemas mentales previos de los estudiantes interfieren en la adquisición de conceptos científicos?</p> <p>¿Es importante un conocimiento más profundo de los sujetos a quienes enseña?</p> <p>¿Requiere de un conocimiento actualizado sobre modelos de enseñanza, la dinámica del proceso educativo y de las didácticas de la disciplina que imparte?</p>	<p>Observación</p> <p>Entrevista</p> <p>Lectura</p> <p>Encuesta</p> <p>Cuestionario</p>

Cuadro No. 3

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Variable Dependiente: Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales

Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas e Instrumento
<p>Acto comunicativo y reflexivo por el cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento de carácter social a través de la aportación de nuevas significaciones a fin de activar los procesos cognitivos del discente y convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.</p>	<p>Acto Comunicativo y Reflexivo</p> <p>Objetos de Conocimiento</p> <p>Nuevas Significaciones</p> <p>Procesos Cognitivos del Discente</p> <p>Contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción - Interlocución - Participación Activa - Contenidos - Procedimientos - Incorporación - Comprensión - Fijación de nuevos conceptos - Atención - Percepción, Codificación - Almacenaje - Recuperación - Institucional - Familiar - Social - Mediático 	<p>¿Procura dinamizar el proceso de enseñanza a través de la interacción docente-discente?</p> <p>¿Las metodologías de enseñanza que emplea fomentan la participación activa de los estudiantes?</p> <p>¿Qué procedimientos didácticos utiliza para la enseñanza de contenidos y procedimientos?</p> <p>¿Qué criterios psicopedagógicos considera para la incorporación de nuevos aprendizajes en los estudiantes?</p> <p>¿Procura conocer los procesos cognitivos de los estudiantes previo a la elaboración de estrategias de enseñanza?</p> <p>¿Considera que el entorno en que se desenvuelve el estudiante influye en su forma de concebir el conocimiento?</p>	<p>Observación</p> <p>Entrevista</p> <p>Lectura</p> <p>Encuesta</p> <p>Cuestionario</p>

Cuadro No. 4

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

3.6.- Recolección de Información

Plan de Recolección de Información

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
¿Para qué?	Para tener una base del criterio popular sobre el tema en cuestión y plantear posibles soluciones.
¿De qué personas?	Personal Docente y Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica.
¿Sobre qué aspectos?	<ul style="list-style-type: none">- Didácticas Pedagógicas Tradicionales- Influencia social y mediática en la concepción de ideas previas- Utilidad del Aprendizaje Significativo- Reestructuración Cognitiva- Estrategias Metodológicas
¿Quién?	Lcdo. Patricio Silva
¿Cuándo?	Año 2012
¿Dónde?	Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil"
¿Cuántas veces?	Una sola vez
¿Qué técnicas?	Encuesta
¿Qué instrumento?	Cuestionario
¿En qué situación?	Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo y Proceso de Enseñanza

Cuadro No. 5

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Técnica: Se ha planteado un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a la población objeto de estudio, con el fin de conocer estados de opinión y hechos específicos en torno al problema planteado.

Instrumento: Se utilizó un cuestionario estructurado de preguntas cerradas a fin de recopilar datos válidos y confiables que permitan obtener un alto grado de certeza.

Se practicó en los Docentes de Estudios Sociales y en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica, con el objeto de obtener una base del criterio de los encuestados sobre la eficacia de las metodologías de enseñanza, los criterios psicopedagógicos utilizados como referentes para la organización y exposición de contenidos, y su repercusión en el aprendizaje de los discentes.

3.7.- Procesamiento y Análisis de Información

Se realizó un primer análisis de la información obtenida para determinar la calidad y validez de la misma. A la información depurada se la ordenó y presentó en tablas de frecuencia y un gráfico representativo que ha facilitado su posterior análisis. Para el análisis se ha tomado en cuenta toda la población que integra la organización en estudio.

El primer paso en el análisis de datos, una vez introducidos los mismos, fue el de realizar un análisis descriptivo de la población. Este análisis ha permitido controlar la presencia de posibles errores en la fase de introducción de los datos, es decir, detectar con él valores fuera de rango, o la presencia de valores perdidos.

Se han empleado dos métodos para presentar datos estadísticos: la presentación tabular, debido a que los datos estadísticos se presentaron a través de un conjunto de filas y de columnas que responden a un ordenamiento lógico; es de gran peso e

importancia para la investigador ya que constituye la forma más exacta de presentar la información obtenida; y, la presentación gráfica que ha proporcionado al lector o usuario mayor rapidez en la comprensión de los datos; la gráfica de sectores que se ha usado para presentar las variables continuas al igual que discretas, permiten ver la distribución interna de los datos que representan un hecho, en forma de porcentajes sobre un total.

El método del χ^2 permitió estudiar la independencia entre las variables de tipo cualitativo o nominal y que se encuentran arregladas en una tabla bidimensional, también vista como una matriz 2×2 o de dos variables de estudio.

Este contraste consistió en **1)** establecer la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1), **2)** calcular el estadístico de prueba Xi-Cuadrado, es una fórmula matemática, **3)** calcular el valor Xi-cuadrado tabulado, fijándose en nivel de confianza establecido en el 95% o 0.95, un nivel de significancia o error que se está dispuesto a cometer, como se ha establecido que será del 5% o 0.05, y **4)** comparar los valores de las variables o Xi cuadrado, si el calculado es mayor que el tabulado entonces se rechazará H_0 a un nivel de confianza que se fijado con anterioridad.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Encuesta realizada a Docentes y Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil"

En este capítulo se ha procurado analizar e interpretar la información recabada en la encuestas aplicadas; en base a estos resultados se ha realizado una representación gráfica de los datos para su facilitar su análisis y comprensión.

El análisis de cada una de las preguntas se ha realizado en base al carácter de relación que existe entre ellas, para lo cual se ha empleado el programa Microsoft Excel, herramienta indispensable para el análisis gráfico los resultados obtenidos como resultado de la investigación de campo desarrollada.

Se ha adoptado un procedimiento de análisis estadístico basado en la presentación tabular de información y en la representación gráfica de sectores, en los que se observan los resultados de las encuestas que nos permitirán conocer de cerca la gestión educativa en torno al manejo de las implicaciones pedagógicas del Aprendizaje Significativo y su incidencia en el Proceso de Enseñanza, con el fin de obtener una noción exacta de la situación actual de la actividad docente en relación a estas prácticas didácticas. La figura utilizada para esta representación es el pastel, que nos ha permitido identificar los resultados con eficiencia y claridad.

4.2. INTERPRETACIÓN DE DATOS DE LA ENCUESTA

Encuesta aplicada a los Docentes de Estudios Sociales del Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil"

Pregunta 1.- ¿Conoce y procura poner en prácticas las implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo?

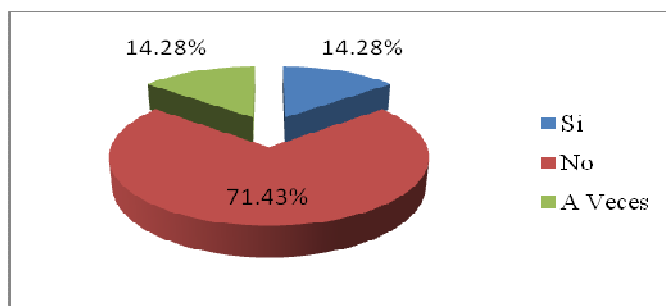
Cuadro No. 6: Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	1	14,28	14,28
	A veces	1	14,28	28,56
	No	5	71,44	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 5: Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo



Fuente: Cuadro No. 10

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 71,43% responde que no; un 14,28% respondieron que a veces y un 14,28% respondieron que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes nunca han puesto en práctica las implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo, mientras que a veces y sí, lo ponen en práctica, responden en igual porcentaje.

Pregunta 2.- ¿Es una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en la adquisición de conocimientos?

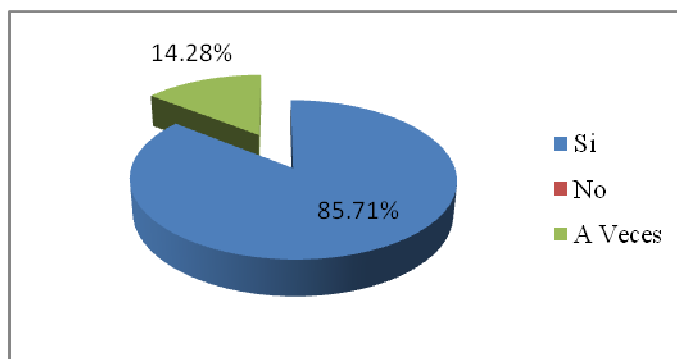
Cuadro No. 7: Persistencia de Ideas Previas

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	6	85.71	85.71
	A veces	1	14,28	100
	No	-	-	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 6: Persistencia de Ideas Previas



Fuente: Cuadro No. 11

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 85.71% responde que sí y un 14,28% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de los docentes piensan que es una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en el proceso de adquisición de conocimientos mientras que en un mínimo porcentaje dicen que a veces.

Pregunta 3.- ¿Los estudiantes disponen de conocimientos previos suficientes que les permitan afrontar nuevos contenidos?

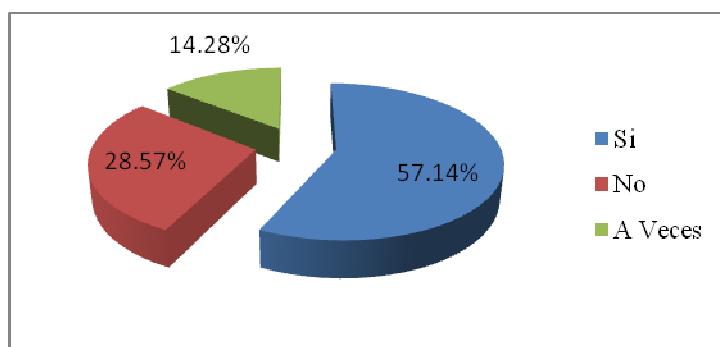
Cuadro No. 8: Disposición de Conocimientos Previos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	4	57.14	57.14
	A veces	1	14,28	71,43
	No	2	28,57	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 7: Disposición de Conocimientos Previos



Fuente: Cuadro No. 12

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 57.14% responde que sí; un 28.57% que no y un 14,28% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes respondieron que los estudiantes si disponen de conocimientos previos suficientes que les permitan afrontar nuevos contenidos, en tanto que en menor porcentaje dicen que no disponen de conocimientos previos y una minoría responde que a veces.

Pregunta 4.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades exploratorias que le permitan conocer los conocimientos adquiridos por los estudiantes?

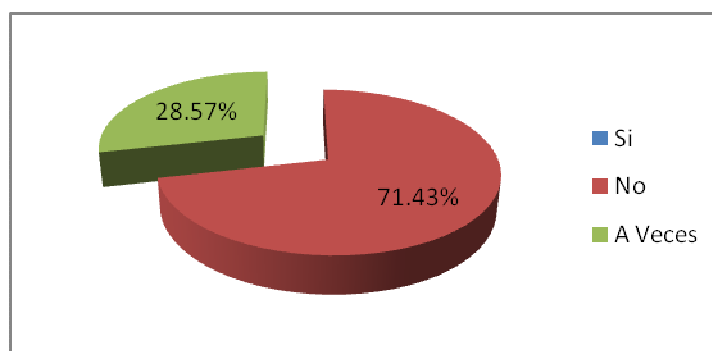
Cuadro No. 9: Actividades Exploratorias

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	-	-	-
	A veces	2	28,57	28,57
	No	5	71,43	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 8: Actividades Exploratorias



Fuente: Cuadro No. 13

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 71.43% responde que no y un 28.57% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes no trabajan con actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos adquiridos por los estudiantes, en tanto que un menor porcentaje lo ha realizado por lo menos una vez.

Pregunta 5.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de reestructuración conceptual?

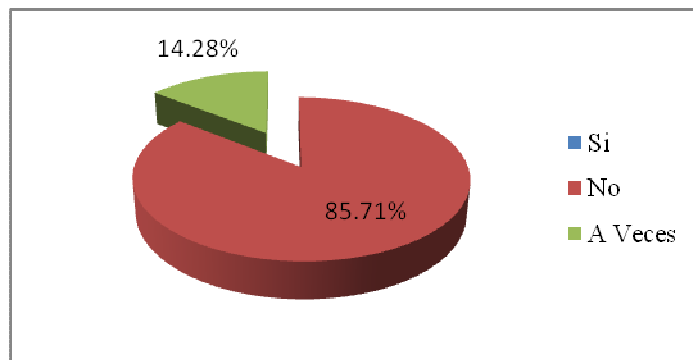
Cuadro No. 10: Actividades de Reestructuración Conceptual

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	-	-	-
	A veces	1	14,28	14,28
	No	6	85,71	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 9: Actividades de Reestructuración Conceptual



Fuente: Cuadro No. 14

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 85.71% responde que no y un 14.28% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes no trabajan con actividades de reestructuración conceptual en el desarrollo de sus clases, en tanto que un mínimo porcentaje si lo realiza ocasionalmente.

Pregunta 6.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de consolidación conceptual?

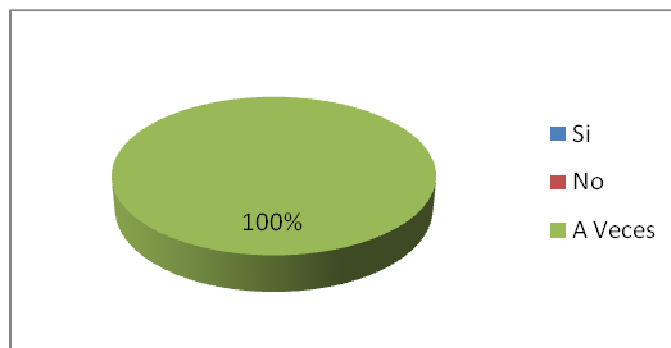
Cuadro No. 11: Actividades de Consolidación Conceptual

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	-	-	-
	A veces	-	-	100
	No	7	100	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 10: Actividades de Consolidación Conceptual



Fuente: Cuadro No. 15

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 100% responde que no.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la totalidad de docentes no trabaja con actividades de consolidación conceptual en el desarrollo de sus clases.

Pregunta 7.- ¿Procura aplicar contenidos procedimentales que favorezcan la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo?

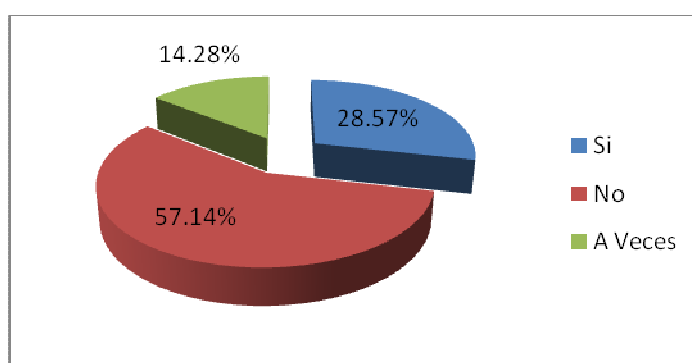
Cuadro No. 12: Contenidos Procedimentales

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	2	28,57	28,57
	A veces	1	14,28	42,86
	No	4	57,14	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 11: Contenidos Procedimentales



Fuente: Cuadro No. 16

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 57.14% responde que no; un 28.57% que sí y un 14.28% responde que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes responde que no aplica contenidos procedimentales para favorecer la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo, en tanto que menor porcentaje responde que sí y en un mínimo porcentaje dicen que a veces lo aplican.

Pregunta 8.- ¿Utiliza estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse?

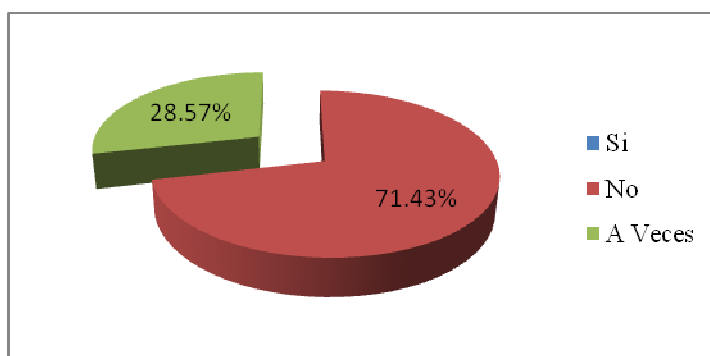
Cuadro No. 13: Creación de Enlaces Cognoscitivos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	-	-	-
	A veces	2	28,57	28,57
	No	5	71,43	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 12: Creación de Enlaces Cognoscitivos



Fuente: Cuadro No. 17

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 71.43% responde que no y un 28.57% responde que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que casi las tres cuartas partes de docentes no utilizan estrategias para crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse, en tanto que, aproximadamente una cuarta parte responde que sí lo ha utilizado por lo menos una vez.

Pregunta 9.- ¿Procura que el material didáctico tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria?

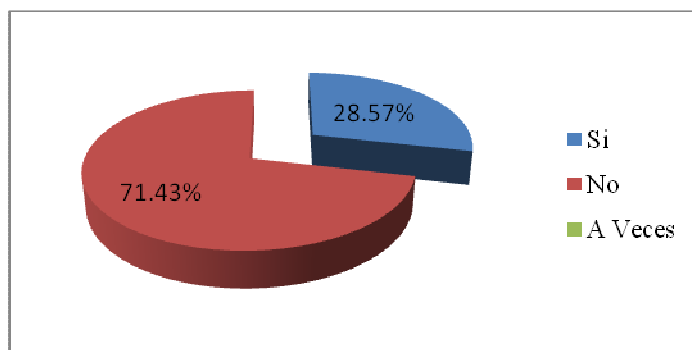
Cuadro No. 14: Significatividad del Material Didáctico

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	2	28.57	28.57
	A veces	-	-	28,57
	No	5	71,43	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 13: Significatividad del Material Didáctico



Fuente: Cuadro No. 18

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 71.43% responde que no y un 28.57% responde que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes responde que no procura que el material didáctico tenga significado lógico, es decir, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria, mientras que en menor porcentaje dice que sí.

Pregunta 10.- ¿Considera la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender?

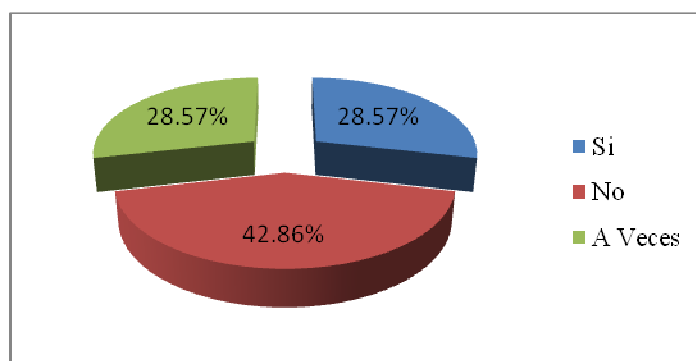
Cuadro No. 15: Motivación

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	2	28.57	28.57
	A veces	2	28,57	57,14
	No	3	42,86	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 14: Motivación



Fuente: Cuadro No. 19

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 42.86% responde que no; un 28.57% responde que sí y un 28.57% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que casi las dos cuartas partes de docentes no considera la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, en tanto que, sí y a veces, consideran en igual porcentaje.

Pregunta 11.- ¿Utiliza el aprendizaje receptivo - retentivo como método de enseñanza?

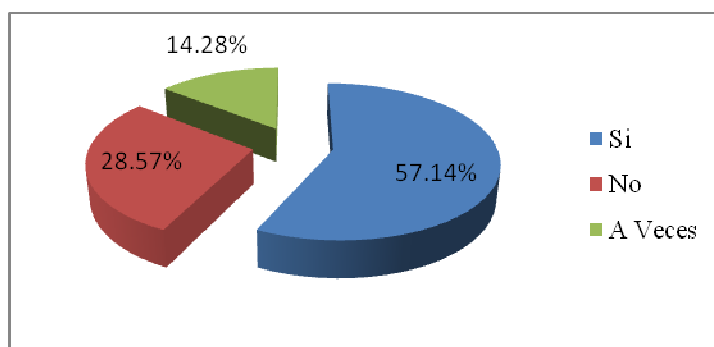
Cuadro No. 16: Aprendizaje Receptivo - Retentivo

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	4	57.14	57.14
	A veces	1	14,28	71,42
	No	2	28,57	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 15: Aprendizaje Receptivo - Retentivo



Fuente: Cuadro No. 20

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 57.14% responde que sí; un 28.57% responde que no y un 14.28% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes si utiliza el aprendizaje receptivo - retentivo como método de enseñanza, mientras que en menor porcentaje dicen que no y en un mínimo porcentaje responde que a veces.

Pregunta 12.- ¿Considera que en el proceso de enseñanza el factor más influyente está constituido por lo que el estudiante ya conoce?

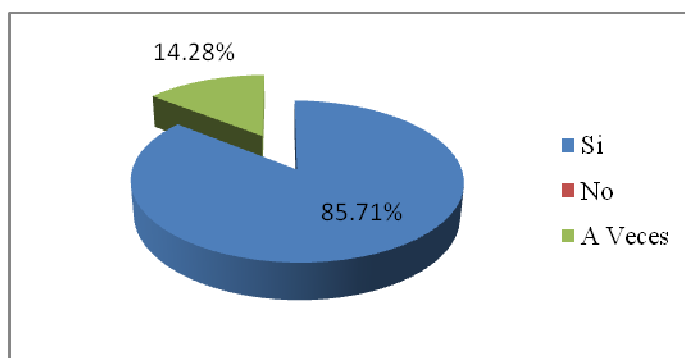
Cuadro No. 17: Proceso de Enseñanza

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	6	85.71	85.71
	A veces	1	14,28	85.71
	No	-	-	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 16: Proceso de Enseñanza



Fuente: Cuadro No. 21

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 85.71% responde que sí y un 14.28% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que una gran mayoría de los docentes consideran que en el proceso de enseñanza el factor más influyente está constituido por lo que el estudiante ya conoce y en un pequeño porcentaje responde que a veces.

Pregunta 13.- ¿Plantea desafíos o retos abordables a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos como parte del proceso de enseñanza?

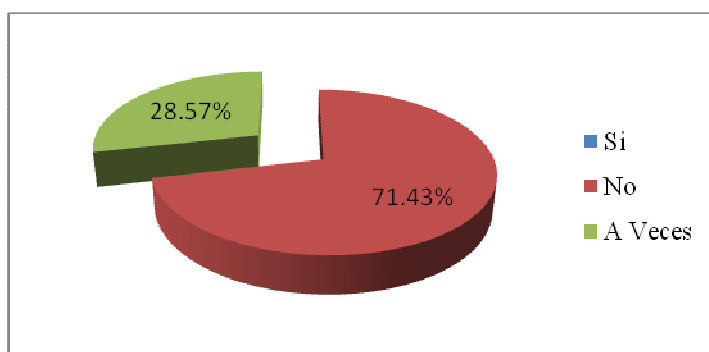
Cuadro No. 18: Planteamiento de Desafíos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	-	-	-
	A veces	2	28,57	28,57
	No	5	71,43	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 17: Planteamiento de Desafíos



Fuente: Cuadro No. 22

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 71.43% responde que no y un 28.57% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes no plantea desafíos o retos abordables a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos como parte del proceso de enseñanza, en tanto que en menor porcentaje responde que si lo ha realizado por lo menos una vez.

Pregunta 14.- ¿Considera las preconcepciones y teorías implícitas en los estudiantes como el punto de partida de su proceso de enseñanza?

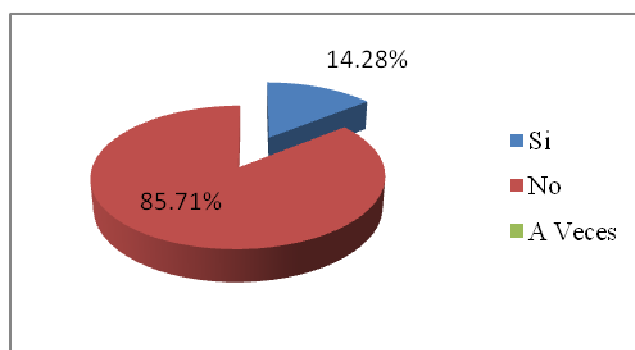
Cuadro No. 19: Preconcepciones

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	1	14.28	14.28
	A veces	-	-	14,28
	No	6	85,71	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 18: Preconcepciones



Fuente: Cuadro No. 23

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 85.71% responde que no y un 14.28% que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de docentes responde que no considera las preconcepciones y teorías implícitas en los estudiantes como el punto de partida de su proceso de enseñanza, en tanto que, un menor porcentaje responde que sí.

Pregunta 15.- ¿Considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza?

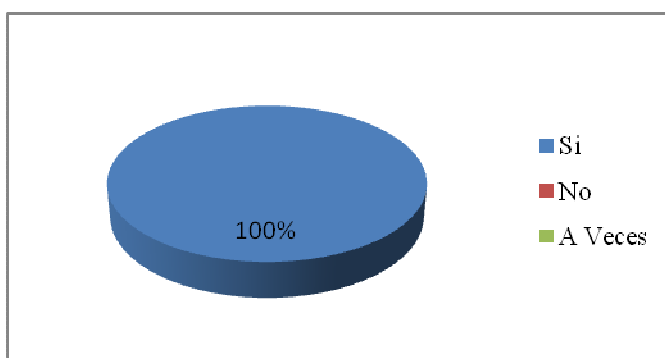
Cuadro No. 20: Aprendizaje Significativo y Proceso de Enseñanza

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	7	100	100
	A veces	-	-	100
	No	-	-	100
Total		7	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes del Área de Estudios Sociales.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 19: Aprendizaje Significativo y Proceso de Enseñanza



Fuente: Cuadro No. 24

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 100% responde que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la totalidad de docentes responde que es necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza.

Encuesta realizada a los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico "Guayaquil"

Pregunta 1.- ¿Los docentes realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes?

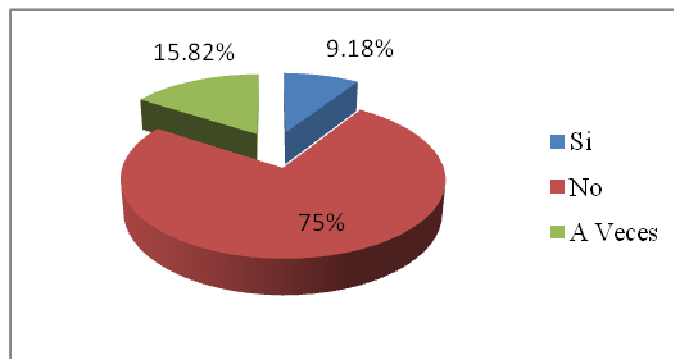
Cuadro No. 21: Conocimientos Previos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	18	9.18	9.18
	A veces	31	15,82	25
	No	147	75	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 20: Conocimientos Previos



Fuente: Cuadro No. 25

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 75% responde que no; un 15.82% que a veces y un 9.18% que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que las tres cuartas partes de los estudiantes responden que los docentes no realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes, en tanto que en menor porcentaje dicen que a veces y en un pequeño porcentaje responden que sí lo realizan.

Pregunta 2.- ¿Los docentes utilizan contenidos procedimentales que favorezcan la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo?

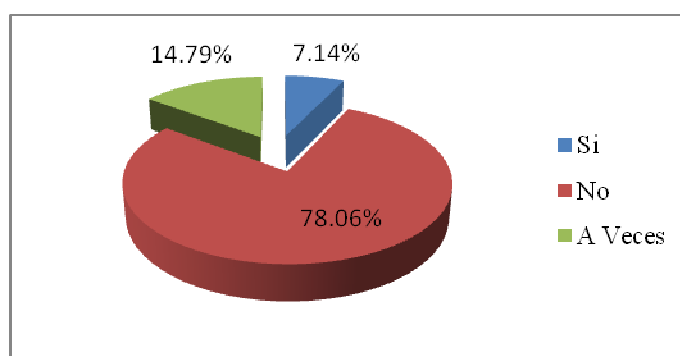
Cuadro No. 22: Objetivos del Aprendizaje Significativo

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	14	7.14	7.14
	A veces	29	14,79	21,94
	No	153	78,06	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 21: Objetivos del Aprendizaje Significativo



Fuente: Cuadro No. 26

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 78.06% responde que no; un 14.79% que a veces y un 7.14% que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que los docentes no utilizan contenidos procedimentales que favorezcan la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo, mientras que en menor porcentaje responde que a veces y una mínima parte sí lo realizan.

Pregunta 3.- ¿Los docentes se apoderan de la palabra y se convierten en simples transmisores de información en el desarrollo de su clase?

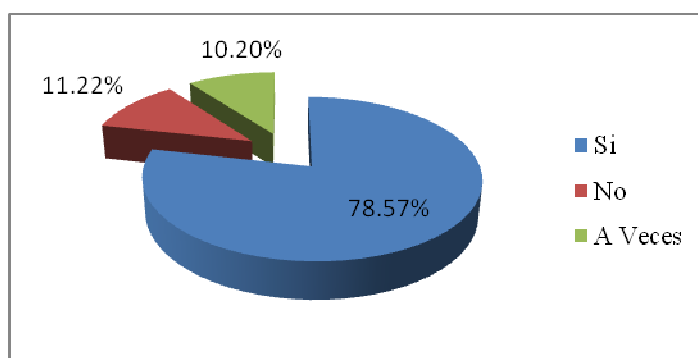
Cuadro No. 23: Actividad Docente

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	154	78.57	78.57
	A veces	20	10.20	88,57
	No	22	11,22	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 22: Actividad Docente



Fuente: Cuadro No. 27

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 78.57% responde que sí; un 11.22% que no y un 10.20% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que los docentes sí se apoderan de la palabra y se convierten en simples transmisores de información en el desarrollo de su clase, en tanto que una pequeña parte responde que no y también una mínima parte responde que a veces.

Pregunta 4.- ¿Se conforma con explicaciones parciales de sus maestros sin plantearse la búsqueda de coherencia entre lo que éste afirma y el cuerpo de conocimientos teóricos de que dispone?

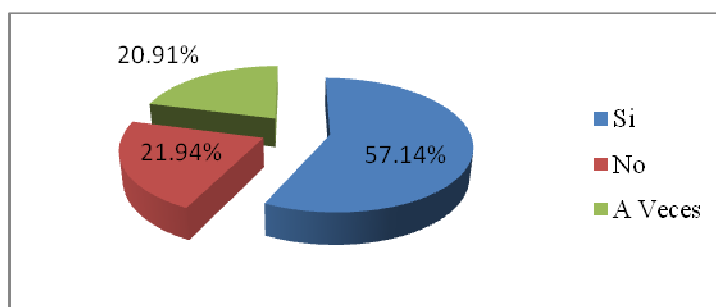
Cuadro No. 24: Coherencia de Contenidos y Conocimientos Previos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	112	57.14	57.14
	A veces	41	20.91	78.06
	No	43	21,94	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 23: Coherencia de Contenidos y Conocimientos Previos



Fuente: Cuadro No. 28

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 57.14% responde que sí; un 21.94% que no y un 20.91% que a veces.

Interpretación de Resultados: El gráfico señala que la mayoría de los estudiantes responden que sí se conforman con explicaciones parciales de sus maestros sin plantearse la búsqueda de coherencia entre lo que éstos afirman y el cuerpo de conocimientos teóricos de que dispone, mientras que en un menor porcentaje dicen que no y el porcentaje restante responde que a veces.

Pregunta 5.- ¿Los docentes organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos?

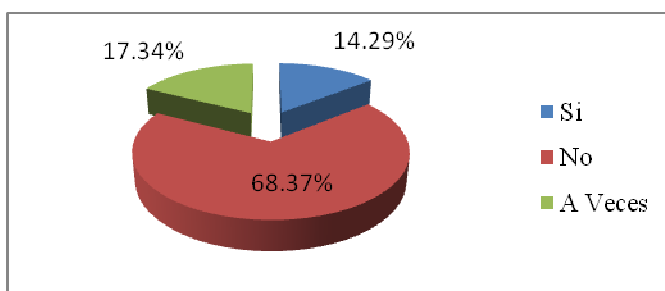
Cuadro No. 25: Organización de Materiales Didácticos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	28	14.29	14.29
	A veces	34	17.34	31,63
	No	134	68.37	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 24: Organización de Materiales Didácticos



Fuente: Cuadro No. 29

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 68.37% responde que no; un 17.34% que a veces y un 14.29% que sí.

Interpretación de Resultados: Según el gráfico estadístico, la mayoría de estudiantes responde que los docentes no organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos, en tanto que una pequeña parte respondió que a veces lo realizan y una mínima parte si lo organizan.

Pregunta 6.- ¿Los docentes motivan a los estudiantes y plantean los temas como asuntos importantes y de interés para ellos?

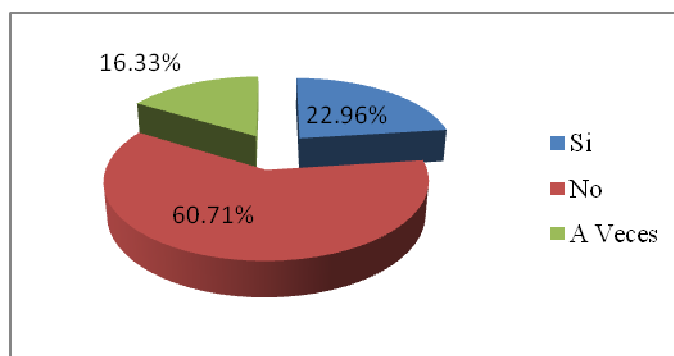
Cuadro No. 26: Motivación e Interés

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	45	22,96	22,96
	A veces	32	16,33	39,29
	No	119	60,71	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 25: Motivación e Interés



Fuente: Cuadro No. 30

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 60.71% responde que no; un 22.96% que a sí y un 16.33% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que los docentes no motivan a los estudiantes y plantean los temas como asuntos importantes y de interés para ellos, en tanto, que en menor porcentaje los estudiantes responden que sí motivan y en un mínimo porcentaje respondió que a veces los motivan.

Pregunta 7.- ¿Dispone de conocimientos previos suficientes que le permitan afrontar nuevos contenidos?

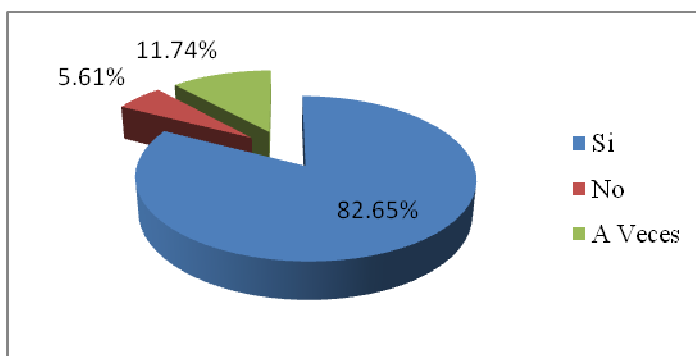
Cuadro No. 27: Conocimientos Previos Suficientes

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	162	82,65	82,65
	A veces	23	11,74	94,39
	No	11	5,61	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 26: Conocimientos Previos Suficientes



Fuente: Cuadro No. 31

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 82.65% responde que sí; un 11.74% que a veces y un 5.61% que no.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que si disponen de conocimientos previos suficientes para afrontar nuevos contenidos, en menor porcentaje responden que a veces y en un mínimo porcentaje responden que no disponen de conocimientos previos suficientes.

Pregunta 8.- ¿Los docentes utilizan estrategias para activar y generar conocimientos previos en los estudiantes?

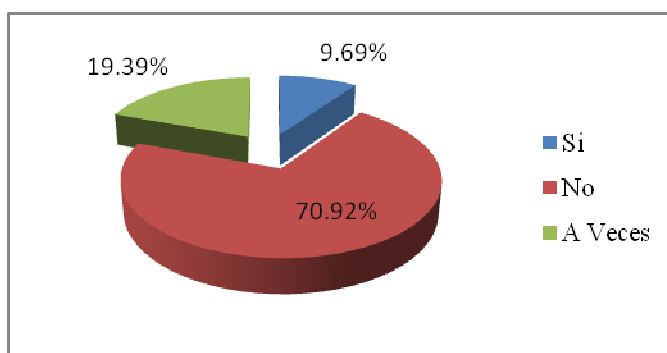
Cuadro No. 28: Activación y Generación de Conocimientos Previos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	19	9.69	9.69
	A veces	38	19,39	29,08
	No	139	70,92	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 27: Activación y Generación de Conocimientos Previos



Fuente: Cuadro No. 32

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 70.92% responde que no; un 19.39% que a veces y un 9.69% que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que los docentes no utilizan estrategias para activar y generar los conocimientos previos de los discentes, mientras que un porcentaje menor responden que a veces y el porcentaje restante responde que sí utilizan los docentes estrategias.

Pregunta 9.- ¿Los docentes utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio?

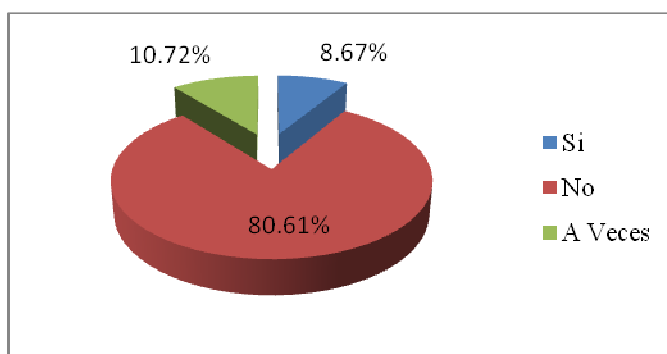
Cuadro No. 29: Conocimientos Previos y Nueva Información

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	17	8,67	8,67
	A veces	21	10,72	19,39
	No	158	80,61	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 28: Conocimientos Previos y Nueva Información



Fuente: Cuadro No. 33

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 80.61% responde que no; un 10.72% que a veces y un 8.67% que sí.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que los docentes no utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio, mientras que una pequeña parte responde que a veces y una mínima parte responde que si utilizan estrategias.

Pregunta 10.- ¿Los docentes utilizan el aprendizaje memorista como método de enseñanza?

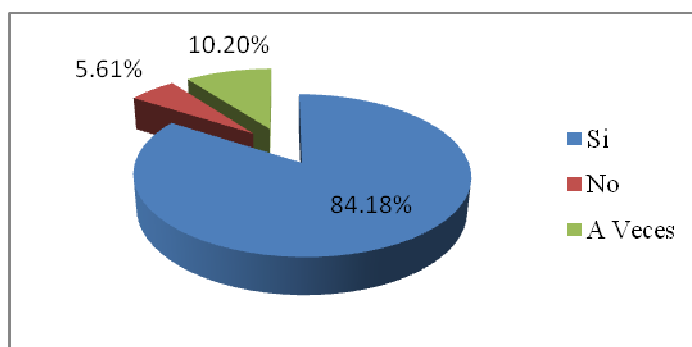
Cuadro No. 30: Aprendizaje Memorista

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	165	84.18	84.18
	A veces	20	10,20	94,38
	No	11	5,61	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 29: Aprendizaje Memorista



Fuente: Cuadro No. 34

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 84.18% responde que sí; un 10.20% que a veces y un 5.61% que no.

Interpretación de Resultados: Según el gráfico estadístico, la mayoría de estudiantes responde que los docentes utilizan el aprendizaje memorista como método de enseñanza, mientras que un pequeño porcentaje responde que a veces y un mínimo porcentaje responde que no.

Pregunta 11.- ¿Las actividades que se realizan como parte del proceso de enseñanza procuran reforzar lo que usted ya conoce?

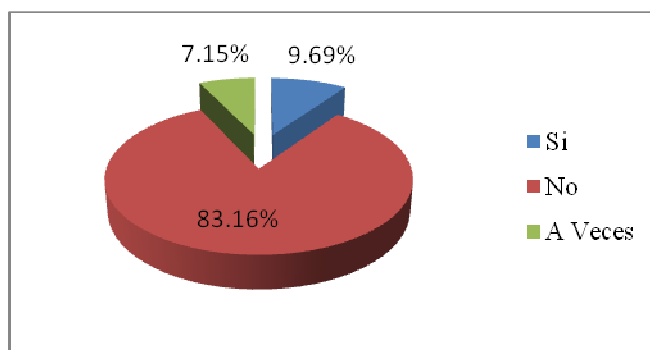
Cuadro No. 31: Actividades de Reforzamiento

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	19	9.69	9.69
	A Veces	14	7,15	16,84
	No	163	83,16	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 30: Actividades de Reforzamiento



Fuente: Cuadro No. 35

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 83.16% responde que no; un 9.69% que sí y un 7.15% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que casi la totalidad de las actividades que se realizan los docentes como parte del proceso de enseñanza no procuran reforzar lo que los ellos ya conocen, en tanto que un pequeño porcentaje responde que sí y en mínimo porcentaje que a veces lo realizan.

Pregunta 12.- ¿Los docentes procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza?

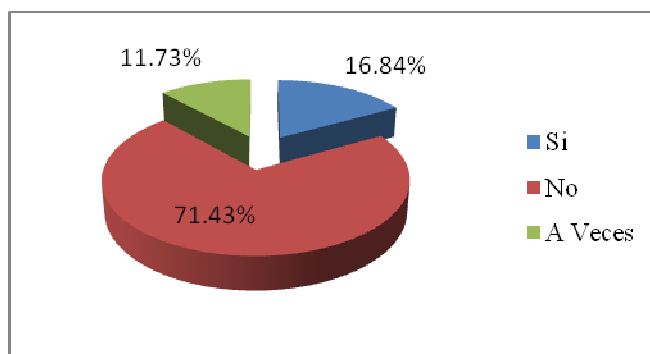
Cuadro No. 32: Diversidad de Técnicas

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	33	16.84	16.84
	A Veces	23	11,73	28,57
	No	140	71,43	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 31: Diversidad de Técnicas



Fuente: Cuadro No. 36

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 71.43% responde que no; un 16.84% que sí y un 11.73% que a veces.

Interpretación de Resultados: El gráfico nos muestra que, la mayoría de estudiantes responde que los docentes no procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza, en tanto que un menor porcentaje responde que sí lo realizan, y el porcentaje restante responde que a veces lo utilizan.

Pregunta 13.- ¿En el proceso de enseñanza, procura promover actitudes positivas y críticas en torno a lo que está aprendiendo?

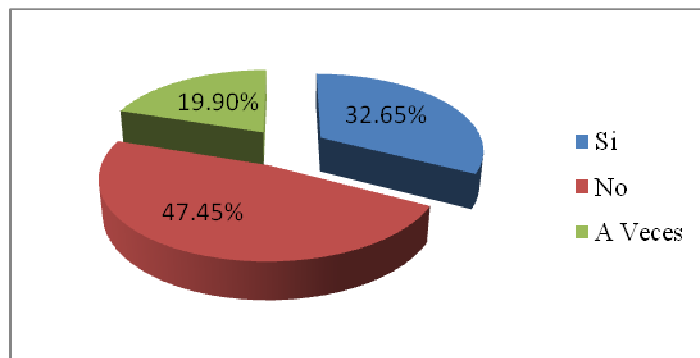
Cuadro No. 33: Actitudes Positivas y Críticas

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	64	32.65	32.65
	A Veces	39	19,90	52,85
	No	93	47,45	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 32: Actitudes Positivas y Críticas



Fuente: Cuadro No. 37

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 47.45% responde que no; un 32.65% que sí y un 19.9% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes responde que si promueven actitudes positivas y críticas en torno a lo que están aprendiendo, mientras que algo más de la cuarta parte responde que sí y el porcentaje restante responde que a veces procuran promover actitudes positivas.

Pregunta 14.- ¿Los docentes plantean desafíos a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza?

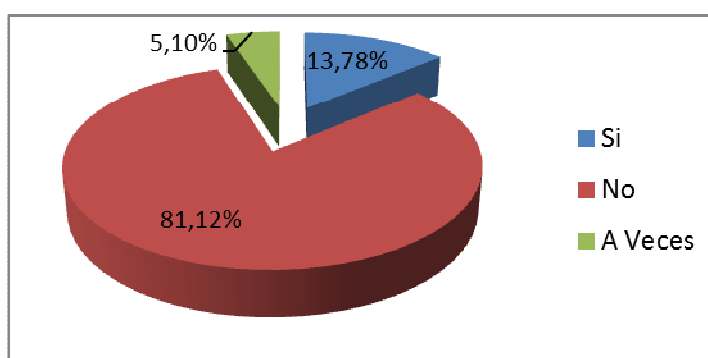
Cuadro No. 34: Modificación de Conocimientos

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	27	13,78	13,78
	A Veces	10	5,10	18,88
	No	159	81,12	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 33: Modificación de Conocimientos



Fuente: Cuadro No. 38

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 81.12% responde que no; un 13.78% % que sí y un 5.1% que a veces.

Interpretación de Resultados: Esto significa que, la mayoría de estudiantes responde que los docentes no plantean desafíos para que éstos cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza, mientras que un pequeño porcentaje responde que sí y un mínimo responde que a veces.

Pregunta 15.- ¿Considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza?

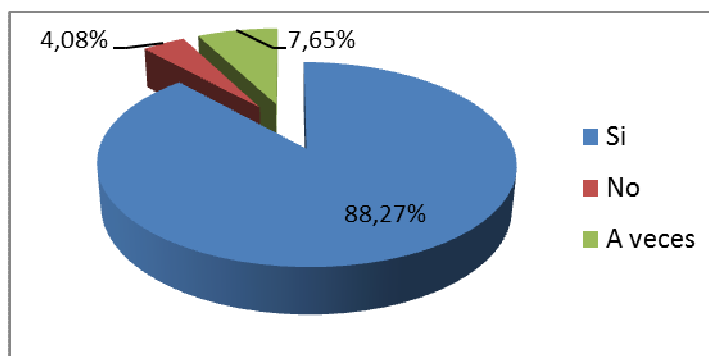
Cuadro No. 35: Necesidad del Aprendizaje Significativo

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Válidos	Si	173	88,27	88,27
	A veces	15	7,65	95,92
	No	8	4,08	100
Total		196	100	

Fuente: Encuesta aplicada a los Estudiantes de Décimo Año.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Gráfico No. 34: Necesidad del Aprendizaje Significativo



Fuente: Cuadro No. 39

Análisis de Datos: En el gráfico se observa que a la pregunta planteada un 88.27% responde que sí; un 7.65% que a veces y un 4.08% que no.

Interpretación de Resultados: Esto significa que la mayoría de estudiantes considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza, en tanto que un pequeño porcentaje responde que a veces y un mínimo responde que no lo consideran necesario.

VERIFICACION DE LA HIPÓTESIS

La verificación de la hipótesis incluyó el uso de la evidencia obtenida de las encuestas para evaluar la probabilidad de que la hipótesis planteada sea cierta. Los pasos para la prueba de hipótesis son los siguientes:

Planteamiento de la Hipótesis:

El establecer las hipótesis nula y alternativa se constituyó en el primer paso para la comprobación de la hipótesis. La hipótesis nula es la suposición que se pone a prueba usando la evidencia muestral y se representa con el símbolo H_0 y, la hipótesis alterna es la afirmación sobre la característica investigada que debe ser cierta si la hipótesis nula es falsa, el símbolo para esta es H_1 . Entonces:

H₁: “Las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” del Cantón Ambato”.

H₀: “Las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo no inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” del Cantón Ambato”.

Señalamiento de Variables de la Hipótesis

Variable Independiente: Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo

Variable Dependiente: Proceso de Enseñanza

4.3.3 Verificación de la Hipótesis

Para verificar la hipótesis se ha utilizado un procedimiento estadístico que requiere datos nominales u ordinales, como es la prueba Paramétrica Chi Cuadrado X^2 , donde frecuencias esperadas son comparadas en relación con frecuencias observadas. La fórmula para el cálculo de este estimador es:

$$X^2 = \sum \left(\frac{(O - E)^2}{E} \right)$$

Para poder aplicar la ecuación anterior se han elaborado las tablas de frecuencia tanto observada como esperada cruzando las variables indicadas en las preguntas planteadas en las encuestas y que guardan relación con las variables establecidas en la hipótesis:

Cuadro No. 36: Determinación de Casos Esperados

Pregunta	Si	No	A Veces	TOTAL
1.-¿Conoce y procura poner en prácticas la implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo?	1	5	1	7
7.-¿Procura aplicar contenidos procedimentales que favorezcan la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo?	2	4	1	7
8.-¿Utiliza estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse?	-	5	2	7
12.-¿Considera que en el proceso de enseñanza el factor más influyente está constituido por lo que el estudiante ya conoce?	6	-	1	7
14.-¿Considera las preconcepciones y teorías implícitas en los estudiantes como el punto de partida de su proceso de enseñanza?	1	6	-	7
15.-¿Considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza?	7	-	-	7
SUMA	17	20	5	
CE	2.83	3.33	0.83	

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

CÁLCULO DE XI²

OPCIONES	O	E	O-E	(O-E) ²	(O-E) ² /E
Si	1	2.83	-1.83	3.34	1.183
	2	2.83	-0.83	0.68	0.243
	-	2.83	-2.83	8	2.83
	6	2.83	3.17	10.04	3.550
	1	2.83	-1.83	3.34	1.183
	7	2.83	4.17	17.38	6.144
No	5	3.33	1.67	2.78	0.837
	4	3.33	0.67	0.44	0.134
	5	3.33	1.67	2.78	0.837
	-	3.33	-3.33	11.08	3.33
	6	3.33	2.67	7.12	2.140
	-	3.33	-3.33	11.08	3.33
A Veces	1	0.83	0.17	0.02	0.034
	1	0.83	0.17	0.02	0.034
	2	0.83	1.17	1.36	1.649
	1	0.83	0.17	0.02	0.034
	-	0.83	-0.83	0.68	0.83
	-	0.83	-0.83	0.68	0.83
				Xi²	29.152

Cuadro No. 37

Fuente: Cuadro No 40

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

Determinación de los Grados de Libertad

$$Gl = (\text{Columnas} - 1) * (\text{Filas} - 1)$$

$$Gl = (3-1)*(6-1)$$

$$Gl = 2*5$$

$$Gl = 10$$

Es recomendable para la prueba de la hipótesis trabajar con un nivel de confianza NC del 95% y el siguiente nivel de significación α :

$$\alpha = 1 - NC$$

$$\alpha = 1 - 0,95$$

$$\alpha = 0,05$$

Valor Crítico para X^2

Con 10 grados de libertad y un 95% de confiabilidad, aplicando la prueba X^2 (Chi-cuadrado) se obtiene un valor tabular igual a 18.307.

Este es el valor que debe excederse o igualar con el fin de rechazar o aceptar la hipótesis nula:

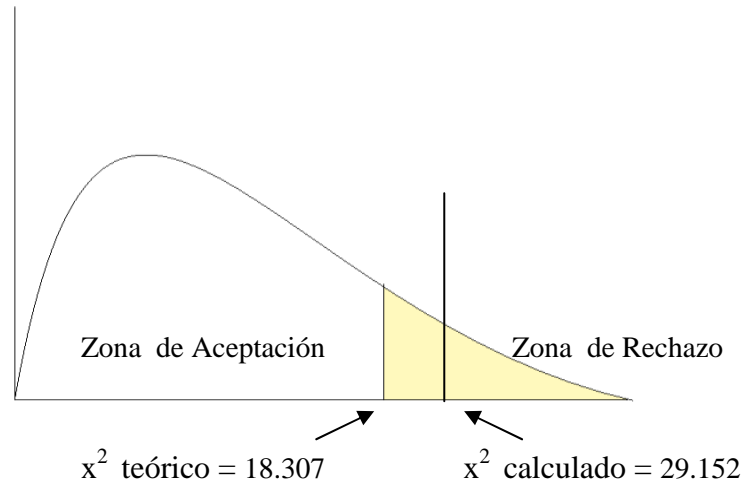
$$x^2 \geq 18.307 \text{ rechaza } \mathbf{H_0} \text{ y acepta } \mathbf{H_1}$$

$$x^2 < 18.307 \text{ acepta } \mathbf{H_0}$$

$$x^2 > 18.307 \text{ rechaza } \mathbf{H_0} \text{ y acepta } \mathbf{H_1}$$

Ubicación del Valor de χ^2

Gráfico No. 35: Verificación de la Hipótesis



Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

En el contraste de hipótesis se ha determinado que el valor de Chi X^2 calculado por el Investigador asciende a **29.152**, resultado superior al valor tabular o teórico obtenido de la tabla de valores críticos de la distribución Chi X^2 mismo que corresponde a 18.307; en consecuencia, y en observancia de la regla de decisión preestablecida, se rechaza la hipótesis nula H_0 , y consecuentemente se acepta la hipótesis alternativa **H1**: “Las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” del Cantón Ambato”.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1.- Conclusiones

- Los docentes desconocen toda aplicación pedagógica práctica derivada del Aprendizaje Significativo, como corolario de lo cual, no utilizan estrategias didácticas que les permitan crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse.
- No procuran que los criterios psicopedagógicos considerados en el proceso de enseñanza tengan significado lógico, es decir, que sean potencialmente relacionables con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria, a pesar de que es una constante invariable en los estudiantes la persistencia de ideas previas en el proceso de adquisición de conocimientos.
- La visión mecánica y reduccionista del proceso educativo ha tolerado que los maestros concentren sus esfuerzos en el reforzamiento de la capacidad de recepción y memorización de los estudiantes, en vista de lo cual, no cuentan con una guía teórico-práctica de estrategias metodológicas de Aprendizaje Significativo que les permitan organizar los materiales didácticos en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que ésta se presenta a los alumnos.
- Los docentes no consideran las preconcepciones y teorías implícitas en los estudiantes como el punto de partida del proceso de enseñanza, relegando a un segundo plano la realización de actividades exploratorias que les

permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes a fin de que estos sean capaces de cuestionarlos y modificarlos.

- El relegamiento metodológico del Aprendizaje Significativo como modelo de aprendizaje en el área de Estudios Sociales no ha permitido identificar los principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza.

4.2.- Recomendaciones

- Desarrollar un conocimiento profundo en los docentes en torno a las implicaciones pedagógicas del aprendizaje significativo a fin producir una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva de los estudiantes y las nueva información objeto de estudio.
- Procurar que los criterios psicopedagógicos considerados en el proceso de enseñanza adquieran un significado para los estudiantes y sean integrados a su estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los conocimientos preexistentes y consecuentemente. de toda su estructura cognitiva.
- Diseñar una guía teórico-práctica basada en Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Significativo aplicables al Proceso de Enseñanza en el área de Estudios Sociales, a fin de que los docentes puedan ayudar a los estudiantes a relacionar, explícitamente, los aspectos más importantes del contenido de la materia de objeto de enseñanza con los aspectos específicamente relevantes de su estructura cognitiva.
- Motivar que los docentes y estudiantes logren el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en torno a las preconcepciones y teorías implícitas de éstos últimos, en la medida en que promuevan una reflexión más consciente en la regulación y la toma de decisiones en relación a sus propias habilidades de estudio.
- Procurar que el material instruccional o pedagógico derivado del Aprendizaje Significativo esté diseñado para superar el conocimiento

memorístico general y tradicional en el área de Estudios Sociales y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo, de largo plazo, autónomo y estimulante.

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

6.1.- DATOS INFORMATIVOS:

Tema: “Guía Teórico-Práctica de Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Significativo aplicables al Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales”

Institución Ejecutora:

Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil”

Beneficiarios: Docentes, Estudiantes y Padres de Familia

Ubicación: Cantón Ambato

Cobertura y Localización: Provincia de Tungurahua

Sectorización: Urbana

Tiempo estimado para la Ejecución: Treinta días (30)

Equipo Técnico Responsable:

Investigador: Lcda. Renán Patricio Silva Canseco

Costo:

PRESUPUESTO	
Detalle	Total U\$\$
Portátil	400,00
Flash Memory	25,00
Material de Oficina	50,00
Material Didáctico	50,00
Movilización	100,00
Subtotal	625,00
Imprevistos 10%	62,50
TOTAL	687,50

Cuadro No. 38: Presupuesto

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

6.2.- ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

Como resultado de la investigación de campo desplegada, se ha podido evidenciar que la práctica docente en el Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” desconoce toda aplicación pedagógica práctica derivada del Aprendizaje Significativo, en vista de lo cual, ha centrado su actividad en la metódica y mecánica impartición de conocimientos en el área de Estudios Sociales; la enseñanza de contenidos científicos ha dirigido su atención hacia los contenidos programáticos, desconociendo la importancia didáctica que radica en las estrategias metodológicas.

Los docentes desconocen toda aplicación pedagógica práctica derivada del Aprendizaje Significativo, como corolario de lo cual, no utilizan estrategias didácticas que les permitan crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse.

No procuran que los criterios psicopedagógicos considerados en el proceso de enseñanza tengan significado lógico, es decir, que sean potencialmente relacionables con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria, a pesar de que es una constante invariable en los estudiantes la persistencia de ideas previas en el proceso de adquisición de conocimientos.

La visión mecánica y reduccionista del proceso educativo ha tolerado que los maestros concentren sus esfuerzos en el reforzamiento de la capacidad de recepción y memorización de los estudiantes, en vista de lo cual, no cuentan con una guía teórico-práctica de estrategias metodológicas de Aprendizaje Significativo que les permitan organizar los materiales didácticos en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que ésta se presenta a los alumnos.

Los docentes no consideran las preconcepciones y teorías implícitas en los estudiantes como el punto de partida del proceso de enseñanza, relegando a un segundo plano la realización de actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes a fin de que estos sean capaces de cuestionarlos y modificarlos.

El relegamiento metodológico del Aprendizaje Significativo como modelo de aprendizaje en el área de Estudios Sociales no ha permitido identificar los principios, criterios y procedimientos que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza.

Resulta necesario implementar, de manera progresiva, estrategias metodológicas que consideren métodos, técnicas e instrumentos didácticos a fin de fortalecer el proceso de aprendizaje y dotar a los docentes de herramientas que les permitan dinamizar la actividad en el aula de clase.

6.3.- JUSTIFICACIÓN

Como profesores responsables nos interesa, y mucho, el conseguir que nuestros alumnos aprendan. Sin embargo, hemos apreciado que existen diferencias significativas en la calidad de su aprendizaje. Los docentes enseñamos para todos; sin embargo el resultado no siempre responde a nuestras expectativas y esfuerzos. Son variadas las causas de estas diferencias: inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación, etc. Sin embargo, está demostrado que una de las causas más importantes, son la cantidad y calidad de las estrategias que los docentes ponen en juego cuando enseñan.

A partir del Aprendizaje Significativo, el proceso educativo dejará de ser un proceso pasivo para ser autoorientado y autocontrolado; es decir, que ya no estará totalmente dirigido por el profesor sino que buscará centrarse en el sujeto que aprende. Esto supone subordinar la enseñanza al aprendizaje y reconocer al profesor como mediador del conocimiento y de la cultura social. El contexto adquiere una mayor importancia en esta nueva concepción del proceso educativo. Este determina y condiciona en gran medida lo que el estudiante realiza en el aula, la manera en que asume ciertas tareas de aprendizaje, su percepción del estudio y su estilo particular de actuación en la institución educativa.

Los maestros, en esta nueva orientación centrada en el aprendizaje del estudiante, serán capaces de responder a los rápidos cambios en el conocimiento científico - tecnológico y en las concepciones del aprendizaje, utilizarán de manera creativa e intensiva las nuevas metodologías de enseñanza, reorientarán su enfoque pedagógico hacia una enseñanza más personalizada a partir de la comprensión de las diferencias individuales y socioculturales de los estudiantes; conocerán y podrán aplicar nuevas concepciones de gestión del proceso educativo, generando liderazgo académico.

El descubrimiento de nuevos conocimientos puede darse cuando los alumnos tienen oportunidades para intentar resolver problemas a su manera; cuando los

alumnos pueden investigar en torno a un tema; cuando los alumnos pueden discutir entre ellos, en pequeños grupos, como resolver un cuestionario; cuando los estudiantes se enfrentan a la necesidad de presentar un tema a sus compañeros, etc. Los alumnos aprenden más cuando crean, es importante que puedan ir más allá de lo que está en el libro y de lo que dice el maestro. La participación del alumno en el proceso educativo varía de acuerdo a la estrategia que se utilice.

Muchas veces se han visto el proceso y los instrumentos de enseñanza únicamente como un requisito exigido por las autoridades educativas, pero la idea es que el docente interiorice que este recurso le ayudará a organizar su trabajo y ganar tiempo.

Educadoras y educadores deben ser capaces de organizar propósitos, estrategias y actividades; aportar sus saberes, experiencia, concesiones y emociones que son los que determinan su acción en el nivel inicial y que constituyen su intervención educativa intencionada.

6.4.- OBJETIVOS

Objetivo General

- Elaborar una Guía Teórico-Práctica de Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Significativo aplicables al Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales.

Objetivos Específicos

- Elaborar la propuesta.
- Ejecutar la propuesta.
- Evaluar la propuesta.

6.5.- ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD

6.5.1.- Socio-Cultural

Dentro de la noción del Buen Vivir (Sumak Kawsay), la actividad docente es considerada como una nueva condición de contractualidad social y cultural; se considera debe ser concebida desde una concepción de la educación alejada de los parámetros más simplistas y convencionales: el individualismo, la búsqueda del lucro profesional docente, la relación costo-beneficio como axioma social, la priorización de contenidos sobre metodologías de enseñanza, etc.

El buen vivir expresa una relación diferente entre docentes y estudiantes y de éstos con su entorno social y natural. El buen vivir incorpora una dimensión humana, ética y holística al relacionamiento de los seres humanos tanto con su propia historia cuanto con su naturaleza. El Sumak Kawsay propone la incorporación de la naturaleza al interior de la historia, no como factor productivo ni como fuerza productiva, sino como parte inherente al ser social.

6.5.2.- Tecnológica

Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para la realización de la propuesta, mismos que han sido parte de un aporte personal del Investigador y que han servido para llevar a cabo la investigación previa desarrollada cuyos resultados arrojaron la necesidad de aplicar estrategias metodológicas en el área de Estudios Sociales.

6.5.3.- Organizacional

Las autoridades, docentes y alumnos del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” han brindado su aporte organizacional indispensable para la ejecución de la alternativa educacional planteada; su valiosa ayuda se reflejará en

la facilitación de las oportunidades y espacios para la socialización de los resultados de la investigación desarrollada.

6.5.4.- Equidad de Género

Resulta necesario promover la igualdad entre mujeres y hombres en el proceso educativo, mediante el impulso de políticas públicas con enfoque de género, el fortalecimiento del liderazgo, y la participación ciudadana de las mujeres en todos los ámbitos de la vida política y social.

Nuestra agenda debe partir desde una perspectiva de género en las acciones y programas previstos para la ejecución de la propuesta con el fin de coadyuvar en la deconstrucción de estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, además de visibilizar y desnaturalizar la violencia que afecta a mujeres y hombres por igual.

6.5.5.- Económico-Financiera

La propuesta contará con recursos humanos y tecnológicos: el Investigador trabajará de forma gratuita y con un alto compromiso personal. El espacio físico será facilitado por la institución educativa ejecutora.

Los gastos en que se incurran serán plenamente sostenidos con el aporte económico del Investigador, en vista de lo cual la investigación cuenta con el soporte financiero necesario para su exitosa ejecución.

6.6.- FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO - TÉCNICA

Guía Teórico-Práctico de Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Significativo aplicables al Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. La estrategia de enseñanza se concreta en acciones o actividades del maestro para la transmisión y el análisis de un conocimiento; y la estrategia de aprendizaje es el proceso individual del alumno, que implica acciones o actividades "visibles e invisibles" para aprender algo. Por lo tanto la estrategia de enseñanza es una y la estrategia de aprendizaje es otra. (Coronel, L., et al, 2005)

Para el maestro las estrategias son la guía de las acciones que hay que seguir para desarrollar habilidades de aprendizaje en los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que un alumno adquiere y emplea de manera intencional como un instrumento flexible, para aprender a aprender, solucionar problemas y demandas académicas. (Coronel, L., et al, 2005)

Técnicas

Conjunto de procedimientos didácticos que se prestan a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planteados desde la estrategia. (Coronel, L., et al, 2005)

En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. La técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo. (Coronel, L., et al, 2005)

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica. Pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo. (Coronel, L., et al, 2005)

Criterios para la Selección de Estrategias y Técnicas Didácticas

Validez: Se refiere a la congruencia respecto a los objetivos, es decir a la relación entre actividad y conducta deseada. Una actividad es válida en la medida en que posibilite un cambio de conducta, o mejora personal, del sujeto en la dirección de algún objetivo. (Moreira, M. A., et al, 2000)

Comprensividad: También en relación con los objetivos,. Se refiere a si la actividad los recoge en toda su amplitud, tanto en el ámbito de cada objetivo, como del conjunto de todos ellos. Hay que proveer a los alumnos de tantos tipos de experiencias como áreas de desarrollo se intente potenciar (información, habilidades intelectuales, habilidades sociales, destrezas motoras, creencias, actitudes, valores, etc.) (Moreira, M. A., et al, 2000)

Variedad: es necesaria porque existen diversos tipos de aprendizaje y está en función del criterio anterior. (Moreira, M. A., et al, 2000)

Adecuación: se refiere a la adaptación a la diversas fases del desarrollo y niveles madurativos del sujeto. (Moreira, M. A., et al, 2000)

Relevancia o significación: está relacionado con la posibilidad de transferencia y utilidad para la vida actual y futura. (Moreira, M. A., et al, 2000)

Estrategias Metodológicas para la Organización de Contenidos

La primera tarea de organización de la enseñanza es tomar decisiones sobre los contenidos. Antes de impartir la asignatura o materia de estudio, el docente debe plantearse qué quiere trabajar y en qué orden y secuencia debe presentar los contenidos. Las diversas opciones se diferencian entre sí según se refieran a criterios lógicos o logocéntricos o a los basados en el alumnado o paidocéntricos. (Villarroel, C., et al, 2009)

Los criterios logocéntricos son los que articulan el programa en función del concepto epistemológico de la materia, de su objeto de estudio. Presentan una estructura lógica de los contenidos. El programa se elabora siguiendo un orden lógico, desde lo más complejo hasta lo más simple, uniendo hechos y datos con problemas y contenidos de la disciplina y creando nexos con orden antecedente y consecuente. (Villarroel, C., et al, 2009)

Los criterios paidocéntricos son los que adaptan el programa a las características y necesidades del alumnado. Tiene en cuenta qué temas y cuestiones de estudio pueden articularse a partir de los intereses del alumnado y cómo puede relacionarse la estructura lógica del currículum de la materia con sus vivencias y experiencias para que el programa resulte motivador. (Villarroel, C., et al, 2009)

Estrategias Metodológicas para la Exposición de Contenidos

En la exposición de contenidos pueden utilizarse diversos procedimientos, los más importantes de los cuales son los verbales, con sus diferentes variantes, y los intuitivos, que se utilizan como elementos de apoyo. La finalidad didáctica es crear situaciones de aprendizaje, clima de trabajo, estimulaciones, reflexión, análisis críticos, motivación, proponer modelos y moderar debates, entre otros. (Villarroel, C., et al, 2009)

Los métodos verbales tienen validez, a pesar de haber sido cuestionados debido al uso excesivo y exclusivo que en una determinada época hizo de ellos la enseñanza. La palabra es el instrumento didáctico por excelencia, el de mayor trascendencia histórica y el que más se ha desarrollado. Eso se debe a que el lenguaje verbal es una forma específica de conocimiento, pues se basa en la comunicación, un elemento consustancial al ser humano, decisivo para la configuración de la sociedad y de la cultura. (Villarroel, C., et al, 2009)

Muchos autores sostienen que los métodos didácticos apoyados fundamentalmente en el lenguaje oral y escrito son aptos para el desarrollo de todas las funciones de enseñanza.

Forman parte de los métodos verbales un conjunto de tareas específicas a las que el profesorado deberá recurrir, como la exposición, la interrogación y el diálogo. (Villarroel, C., et al, 2009)

Estrategias Metodológicas respecto a las Actividades del Alumnado

Las principales estrategias metodológicas respecto a las actividades del alumnado con las de tipo individual y las de trabajo en grupo.

Por la individualización de la enseñanza se entiende que cada alumno escoge la forma de trabajo que le interesa en un momento determinado para progresar en el conocimiento a su propio ritmo, independientemente de que desarrolle el trabajo en solitario o en grupo. (Villarroel, C., et al, 2009)

Se parte de la premisa de que el papel del profesorado es aprovechar y potenciar las cualidades de cada alumno, por lo que el punto de partida de su trabajo es conocer las diferentes aptitudes que se le presentan en clase para poder plantear una enseñanza individualizada.

Las estrategias individualizadoras también tienen su aplicación cuando se trata de resolver un asunto que afecta a un grupo, puesto que la función de cada uno de sus miembros es valorada tanto individual como colectivamente. (Villarroel, C., et al, 2009)

La Enseñanza de Estrategias Metodológicas

Para promover el desarrollo autónomo y autorregulado de estrategias específicas de determinada tarea y su transferencia a situaciones nuevas, el docente asume un rol de mediador y de guía que comenzará siendo de mayor participación y que irá decreciendo poco a poco. Los autores describen la intervención con los siguientes pasos:

1.- Instrucción Explícita: Se explican las estrategias, los pasos y las condiciones que hay que seguir para aplicarlas, los beneficios de su utilización y los criterios para evaluar su efectividad. (Villarroel, C., et al, 2009)

2.- Práctica Guiada: Luego, el alumno practica el proceso con la colaboración del profesor. Por ejemplo, el docente ayuda a los alumnos a descubrir los fallos en la comprensión con preguntas del tipo ¿de qué habla este párrafo?, ¿qué significa eso? Y sugiere algunas acciones para superar las dificultades como: Vuelve a leer este párrafo. (Villarroel, C., et al, 2009)

3.- Práctica Cooperativa: Se lleva a cabo en la interacción de los alumnos del grupo. La eficacia de este tipo de trabajo se debe a que propicia la confrontación de diferentes puntos de vista. (Villarroel, C., et al, 2009)

4.- Práctica Individual: Por último, se propone un trabajo de tipo individual que puede apoyarse en principio mediante guía de autointerrogación. Estas guías contienen las preguntas que uno mismo debiera hacerse para regular la propia actuación durante la realización de la tarea y pueden ser ofrecidas por el profesor o bien elaboradas por los mismos alumnos. (Villaruel, C., et al, 2009)

6.7.- MODELO OPERATIVO

El plan de acción se compone de cinco fases:

Fase I: Conocimiento y Diagnóstico

En esta fase, se procurará establecer y analizar los lineamientos básicos en torno a la situación actual de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el área de Estudios Sociales en el Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil”, específicamente, en lo que tiene que ver con las metodologías didácticas predominantes en el proceso educativo, para lo cual, se analizarán los procedimientos ejecutados por los docentes con el afán de detectar posibles deficiencias en el proceso de impartición de conocimientos.

Con fundamento en los resultados del análisis, se determinarán progresivamente los niveles de intervención en los cuales se deben implementar ajustes en la actividad docente.

Fase II: Diseño de Estrategias Metodológicas

Se diseñará un esquema didáctico para la implementación de estrategias metodológicas en el área de Estudios Sociales, mediante la introducción sistemática de métodos, técnicas e instrumentos didácticos a través de los cuales se planea dotar a la institución educativa de un sistema práctico de enseñanza.

Fase III: Socialización de la Propuesta

Los efectos y deducciones del análisis del sistema educativo y del diseño de estrategias metodológicas serán comunicados al nivel Directivo y Docente del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil”; se considera necesario el estudio y validación de estos entes a fin de dotar de validez al estudio en desarrollo, lo que permitirá a su vez su aplicación práctica en el quehacer diario de los maestros.

Fase IV: Evaluación

Se establecerá un procedimiento sistemático para la revisión, evaluación y seguimiento del proceso de implementación de la propuesta a fin de vigilar su correcta aplicación, diagnosticar y corregir posibles errores y aportar criterios técnico – didácticos en nuevas posibles prácticas docentes en las que se considere aplicable.

Plan de Acción

Cuadro No. 39

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRESUPUESTO	RESPONSABLES	BENEFICIARIOS	TIEMPO
Socialización	-Socializar un convencimiento cierto en relación a la necesidad de renovar las metodologías de enseñanza - aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión previa con las autoridades de la institución educativa - Organización del mobiliario - Preparación del equipo tecnológico - Conocimiento de la realidad de la institución educativa - Distinción de las necesidades docentes - Reflexión en conjunto con los docentes del área - Determinación de los requerimientos de la práctica docente - Introducción al tema objeto de investigación Determinación de responsabilidades y 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador Portátil - Memoria USB - Datos obtenidos por el Investigador. - Proyector - Mobiliario facilitado por la institución educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - \$400 - \$20 - \$400 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridades - Docentes - Padres de Familia - Investigador 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes y estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil 	<ul style="list-style-type: none"> Del -2013-09- 13 Hasta -2013- 11- 13

		<p>funciones de los intervinientes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Socializar los resultados de la investigación - Observación de las actividades desarrolladas por los docentes - Observación de las actividades desarrolladas por los estudiantes - Autoevaluación de las actividades individuales realizadas por los docentes 					
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Planificación</p>	<p>- Planificar e interpretar la información obtenida en base a los datos recopilados</p>	<p>-Elaboración de un cronograma de participación periódica de los docentes del área de Estudios Sociales</p> <p>- Determinación de los objetivos</p> <p>- Investigación de Fuentes Bibliográficas</p> <p>- Recopilación de información</p> <p>- Discriminación de Información</p> <p>- Determinación de las técnicas de recopilación de información</p> <p>- Elaboración de los instrumentos de recopilación de información</p> <p>- Aplicación de las técnicas e instrumentos de recopilación de</p>	<p>- Computador Portátil</p> <p>- Memoria USB</p> <p>- Datos obtenidos por el Investigador.</p> <p>- Proyector</p> <p>- Mobiliario facilitado por la institución educativa</p>		<p>- Autoridades</p> <p>- Docentes</p> <p>- Padres de familia</p> <p>- Investigador</p>	<p>- Docentes y estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil</p>	<p>Del</p> <p>-2013-11- 14</p> <p>Hasta</p> <p>-2014- 01- 14</p>
-----------------------------	---	--	--	--	---	---	--

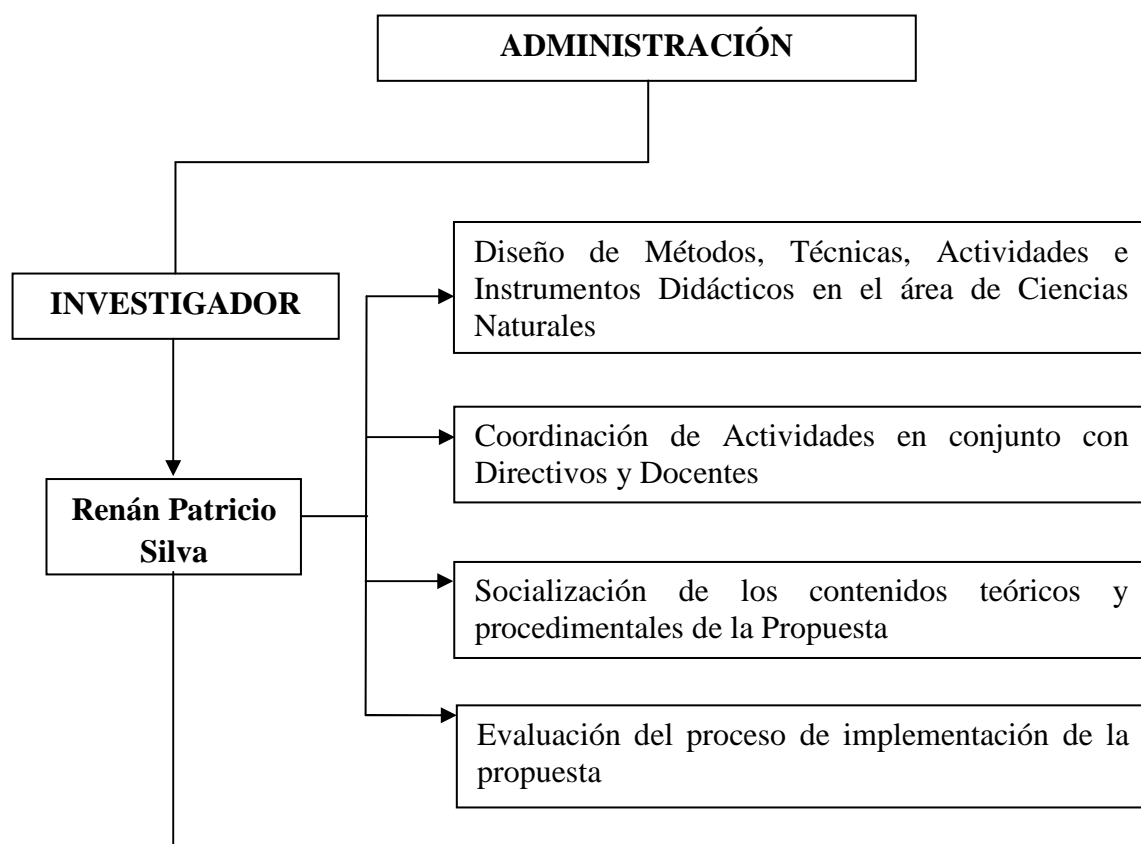
		<p>información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento de la información recopilada - Análisis y tabulación de datos de la encuesta - Verificación de la hipótesis 					
Ejecución	<p>-Establecer los lineamientos básicos de aplicación de las técnicas recomendadas</p>	<p>-</p> <p>Organizar una sesión de retroalimentación en torno al tema de la propuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llevar a cabo una sesión de inducción en relación a la propuesta definida en el trabajo de investigación - Aplicar las técnicas y procedimientos establecidos en la propuesta 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador Portátil - Memoria USB - Datos obtenidos por el Investigador. - Proyector - Mobiliario facilitado por la institución educativa 		<ul style="list-style-type: none"> - Autoridades - Docentes Padres de familia - Investigador 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes y estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaquil 	<p>Del</p> <p>-2014- 01- 15</p> <p>Hasta</p> <p>-2014- 03- 10</p>

<p>Evaluación</p>	<p>- Evaluar el nivel de interés e impacto de la propuesta desarrollada en el quehacer educativo de la institución educativa en mención</p>	<p>-Observación y diálogo permanente con docentes y estudiantes</p> <p>-Conocer los resultados de las intervenciones de forma periódica</p> <p>-Realizar un seguimiento continuo durante la ejecución de las actividades inherentes a la ejecución de la propuesta</p> <p>- Realizar un diagnóstico de impacto y permanencia de resultados de la propuesta</p>	<p>-Computador Portátil</p> <p>- Memoria USB</p> <p>- Datos obtenidos por el Investigador</p> <p>- Proyector</p> <p>- Mobiliario facilitado por la institución educativa</p>		<p>- Autoridades</p> <p>- Docentes</p> <p>- Padres de familia</p> <p>- Investigador</p>	<p>- Docentes y estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico Guayaqui</p>	<p>Del -2014- 03- 11</p> <p>Hasta -2014- 04- 11</p>
--------------------------	---	--	--	--	---	--	---

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

6.8.- ADMINISTRACIÓN



Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva C.

Investigador: Lcdo. Renán Patricio Silva C

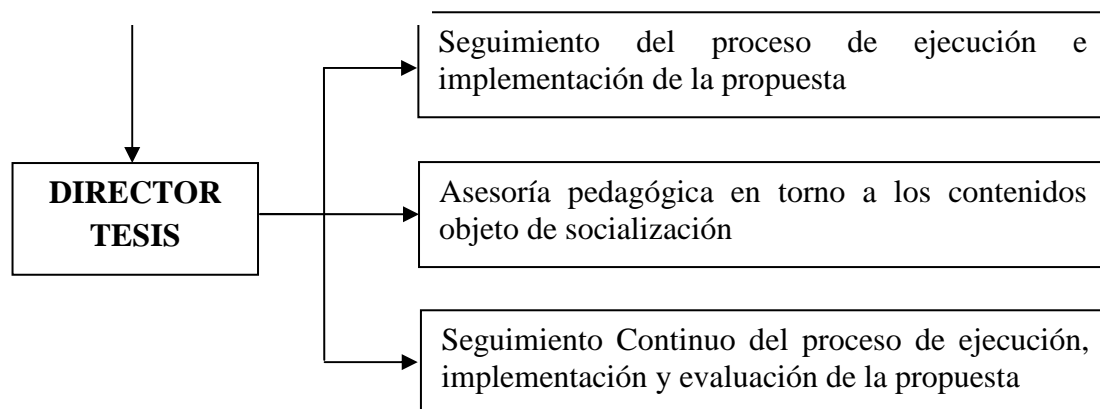


Gráfico No. 36

Fuente: Investigación

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

6.9.- PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN

Cuadro No. 40

Matriz de Análisis Evaluativo	
Aspectos	Elementos Técnicos
Interesados en Evaluar	Investigador, Director de Tesis, Nivel Directivo y Cuerpo Docente.
Justificación de la Evaluación	- Comprobar la eficacia metodológica del proceso de ejecución de la propuesta. - Corregir posibles falencias.
Objetivos del Plan de Evaluación	- Determinar los cambios generados por la propuesta a partir de la comparación entre el estado actual y el estado previsto en el diagnóstico. - Observar la congruencia entre los objetivos del proyecto y las necesidades identificadas y los intereses de la población y la institución. - Garantizar la diseminación de los conocimientos propuestos y su asimilación por parte de los involucrados.
Aspectos a ser Evaluados	- Eficacia pedagógica - Nivel de aceptación y asimilación
Personal Evaluador	Investigador
Tiempo de Evaluación	30 días
Proceso Metodológico	Planificación, Estrategias, Retroalimentación Temáticas, Medición, Evaluación y Mejoramiento.
Recursos	Equipo Tecnológico, Infraestructura Física, Recurso Humano/Profesional, Recursos Financieros.

Fuente: Investigación

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

FASE I: CONOCIMIENTO Y DIAGNÓSTICO

El método de enseñanza predominante en la práctica docente en las aulas del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil” consiste en la impartición mecánica y simplista de conocimientos; se tolera que la actividad del estudiante se limita a tomar notas de las explicaciones brindadas por el docente y memorizarlas cuando es sujeto a una evaluación.

Se ha logrado vislumbrar que toda la responsabilidad del proceso educativo descansa en los docentes; los estudiantes son considerados como meros receptores de la información suministrada por el docente, situación que le priva al estudiante del protagonismo natural que como discente le pertenece.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Estudios Sociales, muchas veces se han utilizado conceptos de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual ha provocado confusiones y malos entendidos en el momento de seleccionar actividades para llevarlas a la práctica.

El exiguo nivel de conocimiento de estrategias metodológicas ha tolerado la prevalencia de un tipo de enseñanza sesgada por un enfoque conductista, muy relacionado con técnicas, procedimientos e instrumentos basados en la simple retención y reproducción de información, es decir, con un tipo de enseñanza en el que sólo interesa la impartición metódica de contenidos. La práctica docente ha relegado progresivamente aquellas concepciones didácticas propias de un aprendizaje colaborativo, dinámico, participativo, privilegiando así la clase magistral en la que el docente se erige como el singular protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta modalidad de aprendizaje poco interesa cómo el estudiante ha llegado a comprender la información recibida, cuál ha sido su proceso evolutivo o madurativo en la adquisición y asimilación de ciertos conocimientos y procesos de pensamiento. En esta forma de enseñanza, la reflexión sobre el proceso

educativo está centrada en lo que hace el estudiante, cómo responde a unas exigencias y si cumple o no con los objetivos propuestos. Como en este tipo de educación el centro es la respuesta del estudiante, la reflexión del docente sobre su práctica pasa a un segundo plano y no es objeto de análisis.

Además, en el diseño de estrategias metodológicas no se consideran las capacidades y limitaciones de los estudiantes, sus experiencias, intereses y necesidades, la temática por tratar y su estructura lógica, los recursos, el propósito del tema y cómo se lo abordará. Los métodos y técnicas no cuentan con una flexibilidad didáctica que les permita adaptarse a cambios permanentes que se producen en el proceso de enseñanza. No se ha procurado partir de los intereses de los niños y niñas, identificar y respetar las diferencias y ritmos individuales e integrar los elementos del medio que favorezcan la experimentación, la invención y la libre expresión de los estudiantes en el desarrollo del proceso educativo.

Muchas veces se han visto las técnicas y los instrumentos de enseñanza únicamente como un requisito exigido por las autoridades educativas, pero la idea es que el docente interiorice que este recurso le ayudará a organizar su trabajo y ganar tiempo.

Se observa, además, un desfase y desactualización entre la teoría y la práctica vinculada con el dominio de estrategias de enseñanza atribuibles al docente, como resultado de la persistencia de limitados procesos de investigación vinculados al campo de la didáctica y metodologías de intervención pedagógica.

Por otro lado, se ha vislumbrado la incoherencia que existe entre la metodología de enseñanza empleada por el docente y la forma de aprendizaje preferida por el estudiante; se ha denotado la preferencia de los estudiantes por un método de aprendizaje en el que se promueva su participación activa, se fortalezcan sus destrezas y se procure superar sus necesidades y limitaciones cognoscitivas.

El reto más grande, tanto para los estudiantes como para los profesores, es desaprender los roles tradicionales del salón de clase, del estudiante como un receptor y el profesor como un mero proveedor del conocimiento; saber cuándo interceder y cuando dejar que los estudiantes trabajen las cosas por sí mismo lleva a tomar una nueva responsabilidad dentro de la actividad docente.

El profesor, dada su permanencia relativamente estable en la institución, debe asumir el rol de promotor y organizador del proceso enseñanza - aprendizaje con una propuesta de planeación que incluya sugerencias metodológicas iniciales.

FASE II: DISEÑO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

TALLER No. 1

Objetivo: Introducción al uso de material cartográfico en el aula de clase.

Actividad: Acercamiento al Uso de los Mapas y el Globo Terráqueo como elementos didácticos- presentes en la aula de clase.

Procedimiento: Es necesario presentar con sus respectivos nombres, pero sin explicaciones, los diferentes objetos existentes en el aula (mapa político del mundo, mapa político de América y mapa político de Ecuador, globo terráqueo) y proponer un acercamiento lúdico al material cartográfico: se trata de mirar, curiosear, registrar hasta el último detalle.

Como Técnica, se recomienda aplicar la **Técnica de la Lluvia de Ideas:**

1. El profesor definirá y explicará el tema de tal forma que todos entiendan las actividades que se pretenden emprender.

2. Se solicitará a los alumnos que expresen sus ideas por turno, sugiriendo una idea por persona, misma que debe girar en torno a un problema ambiental específico que consideren se encuentra en relación con el tema propuesto.

Los estudiantes serán invitados a identificar colectivamente los diversos elementos presentes en los diferentes mapas; el docente puede ir escribiendo en el pizarrón los aportes de los alumnos (nombres de países, fronteras, nombres de ciudades, ríos, mares, continentes, islas, paralelos y meridianos, caminos, etc.).

3. Las aportaciones deben anotarse en el pizarrón.

4. Si existiera alguna dificultad para que el grupo proporcione ideas, el profesor facilitador debe propiciarlas con preguntas claves como: ¿Qué países limitan con Ecuador? ¿Qué provincias conforman la región Costa? ¿Cuál es la ubicación de las Islas Galápagos? ¿Éstas se encuentran en el mismo uso horario que el Ecuador continental?, y demás preguntas que se consideren necesarias para motivar a los estudiantes a participar.

5. Una vez que se ha generado un buen número de ideas, éstas serán evaluadas una por una.

6. El docente deberá priorizar las mejores ideas. Los alumnos evaluarán la importancia de cada aportación de acuerdo a los comentarios del grupo, pero tomando en cuenta el tema definido al inicio de la sesión.

Sugerencias:

- El docente deberá explicar al grupo que no existen ideas buenas o malas, sino que todas son importantes.
- No debe abusarse de esta técnica ni utilizarse en un lapso de tiempo extendido pues suele dispersar la atención de los alumnos.

Además, se considera necesario motivar a los alumnos a comparar cómo aparecen algunos elementos en los diferentes mapas (tamaño, cantidad y tipo de información): por ejemplo, Ecuador, la Antártica, el Polo norte y el océano Pacífico y discutir las ventajas y desventajas de las diferentes representaciones en función de las necesidades de información.

TALLER No. 2

Objetivo: Dinamizar la clase de Estudios Sociales a través de la interacción de los estudiantes con el material cartográfico.

Actividad: Señalamiento y ubicación exacta de puntos en el Mapamundi, en el Globo Terráqueo y en el Mapa Político de Ecuador.

Procedimiento: A fin de dinamizar la actividad propuesta, se considera necesario aplicar la **Técnica TGT (Teams – Games - Tournaments):**

1.- Se forman equipos de base (hasta 5 estudiantes por grupo), heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros, y el profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo participen y aprendan de la actividad a realizarse.

2.- Los miembros del equipo revisan y analizan juntos el material cartográfico disponible en el aula de clase, y una vez entendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y se encargará de revisar que las respuestas sean las correctas.

3.- El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.

4.- El profesor debe organizar los equipos de trabajo que considere necesarios, según niveles de aprendizaje, y preparar preguntas que van desde preguntas simples como: ¿Qué países pertenecen se ubican en las costas del Océano Pacífico? ¿Bolivia tiene salida al mar? ¿Dónde se encuentra Europa? ¿Cuál es la ubicación del Océano Atlántico?) hasta más complejas para alumnos que tengan experiencias previas en el uso de material cartográfico (ubicación por latitud y longitud).

5.- Los alumnos de cada grupo cogen, uno tras de otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde. Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.

6.- Los otros alumnos del grupo pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta. Si el que refuta acierta en la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.

7.- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas. El miembro del grupo que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 10 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 8 puntos; el que queda tercero, 6 puntos; el que queda cuarto, 4 puntos y el que queda quinto, 2 puntos. Si empatan los cinco, 5 puntos cada uno. Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 3 el tercero. Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 5 puntos el primero.

Los puntos que ha obtenido cada integrante del grupo se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros grupos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana.

8.- Por turnos, cada alumno debe encontrar el elemento solicitado por el profesor acorde a su nivel de aprendizaje, ganando puntos para su equipo si encuentra lo solicitado en el tiempo predispuesto.

Otro juego que se puede realizar también con grupos nivel es el Juego de los iguales: por turnos, un miembro de cada equipo hace girar el globo terráqueo y coloca al azar el dedo índice en un punto. En función del punto seleccionado, el profesor realiza una pregunta relacionada con identificar el mismo punto pero en el mapamundi: ¿dónde está África en el mapamundi? ¿dónde está ese mismo continente en este otro mapa? y ¿puede mostrar la ubicación por coordenadas en

el mapamundi de ese punto? ¿puede mostrar la capital de “x” país en el mapamundi?

TALLER No. 3

Objetivo: Relacionar eventos de importancia noticiosa cotidiana con el uso de material cartográfico.

Actividad: Determinación de hechos noticiosos relevantes ocurridos en diferentes lugares de Ecuador y el Mundo.

Procedimiento: Se trata de utilizar el mapamundi y el mapa de Ecuador, en sus diferentes modalidades, para localizar noticias que los alumnos informen, procedentes de la televisión, periódicos, Internet o radio, noticias que pueden ser del presente o pasado. Se puede designar grupos de alumnos que se encarguen semanalmente de identificar en los mapas disponibles los lugares que aparecen mencionados en las noticias.

Puede ser de interés para los alumnos, por ejemplo utilizar las películas, documentales, noticias deportivas, documentos históricos, libros, estudios y demás investigaciones para realizar esta actividad, ubicando en el mapamundi o globo terráqueo los lugares, procurando especificar, en la medida de lo posible, la ubicación exacta donde se realizan los diferentes acontecimientos y las repercusiones de toda índole que puedan derivarse de estos hechos.

Se trata de una actividad colaborativa, donde cada grupo trabaja conjuntamente recordando noticias y ubicando los puntos en el mapa para presentarlos a los compañeros.

A efectos de esta variante metodológica, se pondrá en práctica la **Técnica de los Grupos de Investigación (Group Investigation)** a fin de que los estudiantes puedan indagar, discutir, valorar e interpretar la información obtenida del su trabajo de investigación y profundizar en el conocimiento de la actividad planteada.

El desarrollo de ésta técnica comprende:

1.- Se formarán grupos de trabajo de 4 a 6 integrantes, en el que las funciones y responsabilidades deben ser distribuidas de manera equitativa entre sus miembros a fin de que todos participen de la actividad.

2.- Realización por equipos de la investigación:

En esta fase los alumnos deben procurar:

- Dividir tareas.
- Localizar la información: El docente puede presentar algún tipo de bibliografía básica u otro tipo de recursos para que los alumnos puedan realizar la investigación.
- Organizar los datos que se van encontrando.
- Informar a los compañeros de equipo sobre los descubrimientos que se van haciendo.
- Discutir y analizar los hallazgos.

3.- Determinar si es necesaria más información.

4.- Interpretar e integrar sus descubrimientos.

5.- Elaboración del informe final que recoja y explique la investigación realizada así como los hallazgos y, que al final del mismo presente una autoevaluación del trabajo en equipo (relaciones establecidas, dificultades, etc.).

6.- Presentación oral al resto de compañeros de cada investigación realizada y, el que finalmente evalúa es el docente.

7.- Monitorear la conducta de los estudiantes; observar a los grupos de estudiantes permitirá a los profesores entender la calidad de cada interacción del equipo y de su progreso en la tarea.

TALLER No. 4

Objetivo: Determinar los elementos geográficos y culturales favorables para España en el proceso de Dominación Colonial.

Actividad: Manipulación y estudio del mapa de la Real Audiencia de Quito.

Procedimiento: En primera instancia, es necesario familiarizar y ubicar en el mapa los límites del territorio de la Real Audiencia de Quito:

- **Norte:** Puerto de Buenaventura, Pasto, Popayán, Cali, Buga, Champanchica, Guarchicona.
- **Sur:** Puerto de Paita, Piura, Cajamarca, Chachapoyas, Moyobamba, Motilones que incluye: Jaén, Valladolid, Loja, Cuenca, La Zarza y Guayaquil.
- **Este:** Pueblos de Canelos, Quijos y demás que se descubrieren y colonizaren.
- **Oeste:** Océano Pacífico.

En segundo lugar, se abrirá el debate en torno a posibles circunstancias, tanto internas como externas, que favorecieron el proceso de dominación española; entre las causas a ser analizadas, se encuentran:

Causas Internas

- Economía agrícola excedentaria.
- Población numerosa en la Sierra.
- Práctica del trabajo comunitario.
- Formas de dependencia y servicio personal.
- Movilización indígena a lugares lejanos y la esclavitud.

Causas Externas:

- Situación Socio-económica de Europa al momento de la conquista.

- Surgimiento del mercantilismo y formación de los estados nacionales.
- Política económica e ideología mercantilista.
- Expansión europea.
- Acumulación de capital.
- Creación de la Real Audiencia de Quito.

Para la correcta realización de esta actividad, se pondrá en práctica la **Técnica SQA (qué sé, que quiero saber, que aprendí)**, misma que se desarrolla conforme al siguiente procedimiento:

Se trata de una estrategia que permite motivar el estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que poseen los estudiantes, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que se ha aprendido.

La técnica permite:

- Indagar conocimientos previos.
- Identificar relaciones entre los conocimientos que ya poseen los alumnos y los que van a adquirir.
- Plantear preguntas a partir de un texto, un tema o una situación presentados por el profesor.
- La generación de motivos que dirijan la acción de aprender.

Procedimiento:

1.- Se presente un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema.

2.- Los alumnos tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones:

- **Lo que sé:** Son los organizadores previos; es la información que el alumno conoce.
- **Lo que quiero saber:** Son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema.
- **Lo que aprendí:** Permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

3.- El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la etapa de evaluación.

4.- Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico; sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas.

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE APRENDÍ

Cuadro No. 41: Técnica SQA

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

TALLER No. 5

Objetivo: Desarrollar el juicio moral en el alumnado enfrentándolo a conflictos cognitivos a fin de restablecer su equilibrio mental en un nivel superior de juicio moral.

Actividad: Representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción a fin de que el lector obtenga una imagen exacta de la realidad de lo que se está transmitiendo en palabras.

Para el desarrollo de este taller, se recomienda implementar la **Técnica de Discusión de Dilemas Morales:**

Clases de Dilemas

Dilemas Morales Hipotéticos: en ellos se plantean problemas abstractos, generales, que a veces son de difícil ubicación en la realidad, pero que los que los analizan reconocen que son siempre posibles en determinadas ocasiones de la vida real.

Dilemas Morales Reales: Plantean situaciones conflictivas sacados de la vida diaria y de sus problemas. Se basan en hechos reales, cercanos en el tiempo o en el espacio a los sujetos.

Elementos:

- **El personaje principal** que protagoniza el problema debe aparecer claramente delineado, para favorecer la identificación con él.
- **Las circunstancias:** para que el juicio ético sea ponderado, el dilema debe explicar claramente todas las circunstancias que concurren en el caso planteado, pues si el alumno no posee suficiente información, su decisión corre el peligro de ser errónea.

- **Alternativas:** es necesario plantear claramente todas las posibles soluciones y su grado de legitimidad.
- **Naturaleza:** Los sucesos deben estar centrados claramente sobre cuestiones de valor moral.

Resolución de Dilemas

Como los dilemas morales muestran una serie de actos humanos cuyo juicio depende de una escala de valores, y como esta jerarquía es algo estrictamente personal, distinta para cada participante en la resolución de un dilema, es fácil concluir no existen reglas precisas, ni fórmulas ni recetas que puedan aplicarse a la generalidad de los dilemas.

Sin embargo, la ética, como ciencia de la conducta humana, nos puede proporcionar algunos principios válidos que nos pueden orientar a la hora de elaborar un juicio crítico sobre un dilema, ayudándonos en la toma de una decisión lo más ajustada posible a los criterios de lo que podemos denominar "verdad ética".

a).- Factores de los Actos Humanos:

- **El Objeto:** es el contenido o "tema" de la conducta.
- **Las Circunstancias:** son los diversos factores o modificaciones que afectan a la conducta que se juzga, influyendo en la decisión final que se adopta.
- **La Finalidad:** es la intención con que se realiza la conducta. Puede coincidir o no con el objeto de la acción. Se considera que un acto es bueno cuando son buenos el objeto, las circunstancias y el fin.

b).- Características de los actos humanos:

Para que un acto pueda calificarse de "humano" es decir, para que una conducta pueda calificarse de "moral: son precisas dos condiciones:

Conocimiento: la ignorancia es ausencia de conocimiento de la moralidad de un acto.

La Cultura: Cada cultura tiene su jerarquía de valores, su visión de la vida y del mundo. Viene a ser un modo de comportarse de la sociedad en su conjunto, una manera de entender la realidad.

La conducta de una persona depende de tres factores fundamentales:

El Temperamento: viene determinado en gran parte por la naturaleza biogenética.

Los Condicionamientos: son las conductas aprendidas en el proceso socializador y educativo.

La Experiencia: las vivencias que experimentamos y las consecuencias de los actos que realizamos influyen en nuestras conductas futuras.

Libre Voluntad: origina responsabilidad. Según esta características, hay tres clases de actos morales:

- **Forzados:** se hacen bajo coacción, sin libertad, por lo cual no tienen responsabilidad.
- **Voluntarios Directos:** se busca el efecto.
- **Voluntarios Indirectos:** no se busca el efecto.

c).- Las Realidades Éticas:

La Conciencia: Actuar éticamente quiere decir actuar en conciencia. Hay varias clases de conciencia:

- **Verdadera:** está de acuerdo con la ley moral.
- **Errónea:** cree que un acto bueno es malo, y viceversa.
- **Cierta:** es categórica, es decir, que no tiene duda.
- **Dudosa:** vacila sobre la moralidad de un acto.

Fases en la Discusión de Dilemas Morales

1.- Presentación del dilema moral: El dilema debe ser presentado a través de textos, imágenes, dibujos, fragmentos de programas TV o películas, dramatización de los alumnos, etc. En esta fase se debe procurar garantizar la comprensión del dilema dirigiendo al grupo preguntas sobre su contenido.

A fin de polarizar y polemizar la intervención de los estudiantes, se analizará el impacto ambiental antrópico determinado por la explotación minera y petrolera y su influencia en la disposición de reservas de agua para el consumo humano y la protección de ecosistemas únicos en su especie (Iniciativa Yasuní ITT).

Por una parte, se defenderá una postura relativa a la concepción del suelo como parte fundamental de los ecosistemas terrestres, ya que constituye una fuente importante de alimentos por los cultivos que en él se desarrollan y que los seres vivos utilizan.

Por la otra, se procurará que los estudiantes defiendan la tesis de una explotación racional y necesaria de los recursos naturales, a fin de considerar al ser humano como el único destinatario de las riquezas que la naturaleza ofrece.

Para esto, es necesario que los docentes planteen una guía de análisis que promueva la identificación, descripción, interpretación y relación de actividades contaminantes que influyen sobre los suelos y la reflexión acerca de la importancia de la aplicación de medidas de control, mitigación y remediación de los suelos, y cómo estas medidas influyen en la reducción del impacto ambiental.

Para dinamizar la intervención de los estudiantes, se considera adecuado que los docentes planteen el siguiente punto de debate: ¿Ha superado la erosión geológica a la antrópica provocada a lo largo de la historia de la Tierra? ¿Qué papel desempeña la vegetación en la conservación de los suelos? Este tipo de planteamientos proporcionará la posibilidad de que los estudiantes formulen

nuevas ideas a fin de defender sus aseveraciones. Se propiciará el desarrollo de su conciencia crítica del uso racional de los suelos. Al comparar las características, se favorecerá la puesta de opiniones sobre la situación actual de los suelos en las comunidades de las diferentes bioregiones.

Con esta actividad se motiva a sus estudiantes a presentar diversas posturas, cuyo análisis permite considerar las relaciones entre la ciencia, tecnología y sociedad e integrar distintos conceptos y, a la vez, evaluar el aprendizaje de los mismos.

2.- Recapitulación: Se comprobará la comprensión del dilema planteado a través del planteamiento de preguntas tales como: ¿Qué iniciativas gubernamentales existen en torno a la explotación de recursos naturales? ¿Qué antecedentes reporta, hasta el momento, la actividad extractivista en nuestro país? ¿Existen otras fuentes de financiamiento tan rentables como la actividad minera y petrolera? ¿La situación económica por la que atraviesa el país, en un caso hipotético, está en capacidad de prescindir de la renta minera y petrolera? ¿La naturaleza debe estar al servicio del hombre, o debe ser considerado como sujeto de derechos?

3.- Reflexión individual: Cada alumno reflexionará, individualmente, sobre el dilema y seleccionará una alternativa.

4.- Discusión del dilema: Se realizará un comentario general de toda la clase, en la que cada alumno expondrá sus respuestas y argumentos, o a su vez, puede realizarse un proceso de discusión en pequeños grupos, pasando, posteriormente a la discusión generalizada con todo el grupo.

5.- Final de la actividad: Puede proponerse a los alumnos que reconsideren su postura inicial, que encuentren argumentos para defender la postura contraria a la elegida, que resuman las posturas, las soluciones y los argumentos planteados, que expongan situaciones similares a la del dilema. Se hará constar si la postura final

que se ha adoptado, después del debate en clase, ha cambiado respecto a la que se tenía al principio.

TALLER No. 6

Objetivo: Comprender las necesidades de conservación del entorno natural en que vivimos y la identidad geográfica ecuatoriana.

Actividad: Calidad de vida de la población ecuatoriana y degradación del medio ambiente urbano.

Procedimiento:

Para el desarrollo de la presente actividad, se recomienda aplicar la Técnica del Estudio y Análisis de Casos.

¿Cómo Redactar un Caso?

1.- Definir los objetivos esperados.

Para el caso que nos ocupará, se ha establecido el objetivo siguiente:

- Valorar la relevancia de los espacios verdes que ofrece la naturaleza por medio del análisis profundo de experiencias e investigación bibliográfica como una solución alternativa a la degradación del medio ambiente, con la obtención, recolección e interpretación de datos.

2.- Seleccionar el tipo de caso que mejor se ajuste a la temática que se desea abordar.

- En el caso que no ocupa, éste responderá a la degradación de la naturaleza como consecuencia de la actividad antrópica.

3.- Escoger la problemática concreta y recopilar la información (en artículos de prensa, Internet, describir a los personajes implicados) sobre el hecho real que los estudiantes van a analizar y que sea coherente con los objetivos pretendidos.

Una vez se han definido estos aspectos clave, podemos empezar a redactar el caso.

- Debe tener una estructura clara y fácilmente comprensible para el alumno teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Es necesario que se presenten los hechos claves y centrales, los personajes implicados y el contexto en el que transcurre la acción. Se pueden presentar informaciones secundarias para promover que el alumno sea capaz de distinguirlas a la hora de analizar o resolver el caso.

Es pertinente promover el análisis de documentos y trabajos de investigación que guarden relación con el caso propuesto. Para esto, es necesario que los docentes planteen una guía de análisis que promueva la identificación, descripción, interpretación y relación de actividades contaminantes que influyen sobre agua de consumo.

La información que obtengan los escolares del análisis anterior, deberá ser procesada y esquematizada en un informe de investigación donde se destaquen los siguientes criterios: origen de las actividades contaminantes y sus consecuencias en las regiones objeto de estudio.

Es recomendable hacer que a través de una plenaria, se acuerden las estrategias o propuestas factibles, luego agruparlas por categorías tales como: recursos humanos, recursos materiales, equipos, métodos o procesos y entorno, en los que debe incluirse el uso de material cartográfico.

En este punto se sugiere a los docentes invitar a un participante de un grupo conservacionista de la comunidad y a una persona responsable del medioambiente del gobierno local para intercambiar ideas, aportar opiniones sobre los problemas del área y propiciar la reflexión acerca de la importancia de la aplicación de medidas de control, mitigación y remediación para la protección y conservación del espacio natural, y cómo estas medidas son capaces de influir en la reducción del impacto ambiental.

Proceso de Elaboración:

1) Preparación del material, considerando que:

- El material que se entrega al alumno puede ser más o menos extenso y adoptar diversas formas según las finalidades perseguidas y la modalidad adoptada: puede incluir el relato de una situación y documentación diversa (gráficos, actas, legislación u otras).
- La situación presentada tiene que ser real, o bien posible, lógica y admisible.
- Es conveniente centrarse en una sola cuestión o problema y presentar una sola situación.

Se han de presentar los diversos componentes:

- Los hechos claves y centrales para la comprensión del caso (en coherencia con la modalidad escogida).
- Los personajes (estatus, expectativas, motivaciones..) y el contexto.
- La redacción tiene que ser fluida clara, con estilo periodístico-narrativo; presentado en pasado; contemplando el punto de vista de los lectores, es decir adaptado a los conocimientos, intereses y habilidades cognitivas del alumnado; sin anotaciones tendenciosas del autor.

2) Elaborar las preguntas es un aspecto clave: es necesario revisar los preconceptos que tienen sus estudiantes sobre contaminación y las actividades humanas que contaminan los espacios verdes en las diversas regiones del país. Para esto, se recomienda recoger los preconceptos que se obtienen a través de preguntas como ¿Qué entiende por contaminación? ¿Qué actividades humanas generan contaminación y degradación de los espacios verdes? De las actividades contaminantes identificadas, ¿cuáles se generan en su entorno? ¿Cuáles son sus causas, orígenes y efectos? ¿Qué medidas de prevención y remediación sugiere?

Es decir, preparar preguntas que, por su formulación, obliguen a los alumnos a una reflexión inteligente sobre los problemas que plantea el caso, aplicando los conocimientos que poseen y nunca solicitando una respuesta específica basada en recordar información.

Enseguida, se procederá a ubicar en el mapa físico del Ecuador, las zonas que, como resultado de la investigación desarrollada, denotan síntomas de contaminación y degradación como consecuencia de la expansión desmedida de la actividad humana.

Además, con el fin de resaltar las actividades que procuran rescatar espacios naturales únicos en el país, se ubicarán los parques nacionales y reservas ecológicas que por su gran variedad faunística y forestal, son preservados.

Proceso de Implementación:

1.- Preparación

- Lectura individual del caso, análisis, búsqueda de información suplementaria, redacción de unas notas de apoyo para la discusión en subgrupo, etc.
- Elaborar individualmente un diagnóstico y plan de acción en condiciones de defenderlo ante una audiencia crítica.

Organizar grupos de 3 a 5 alumnos y cada grupo deberá:

- Discutir el caso. Contrastar impresiones y refuerzan o redefinen sus posturas personales.
- Examinar las cuestiones planteadas.
- Debatir sobre las posibles respuestas.

2.- Interrogatorio sobre el caso

Discusión con toda la clase:

- Debate general conducido por el profesor.
- Análisis del caso conjuntamente.
- Adopción de una solución por consenso.
- Síntesis de las aportaciones realizadas

3.- Actividades de Seguimiento:

El caso debe generar interés por saber, y el interrogatorio debe incrementarla. Al finalizar, si hay suficiente motivación se pueden proponer lecturas o indagaciones que incrementen el conocimiento sobre el tema.

Recursos:

- Aula y grupo pequeño o mediano (no menos de 30 estudiantes).
- Preparar el caso, guía de análisis y lecturas pertinentes al mismo.
- Pizarra u otros recursos que permitan resumir y clarificar las aportaciones.

Actividades:

a) Al gestionar los grupos:

Con Grupos Idénticos: Se forman los grupos, el profesor presenta el caso y el plan de trabajo. Cada grupo analiza el caso, hace un inventario de problemas y plantea soluciones. Luego hay una puesta en común y un debate.

Intervalos de Síntesis: El alumno dispone de un itinerario bien definido de tareas; los grupos trabajan una de las fases y una vez terminada se exponen las conclusiones. El profesor hace una síntesis y se pasa a la fase siguiente.

Talleres Complementarios: Se plantea el caso, los grupos analizan los diversos aspectos, se hace una puesta en común para inventariar las cuestiones que hay que analizar. Se reagrupan los alumnos según intereses. Cada grupo estudiará un aspecto en profundidad.

Técnica Phillips 66: Cada grupo de 6 personas discuten una cuestión durante 6 minutos. Los informes de cada grupo se presentan al resto.

b) Diferentes temáticas a tratar con el caso:

De Valores: Para comprender la diversa valoración que cada uno tiene de personas o acontecimientos. Estos casos ayudan a sensibilizar a los participantes en este tema.

Incidente: Se refiere a conflictos de relación humana. El incidente redactado supone un contexto, unas condiciones e implica al que lo estudia en una pregunta: "si tuviera que resolver este conflicto, ¿qué haría?". El fin es lanzar a los participantes a una búsqueda activa de informaciones complementarias, que permitan esclarecer los procesos individuales de la decisión.

Solución Razonada: Se diferencia del incidente en que aquí no existe información complementaria. El grupo cuenta con los datos del caso y deberá concentrar su esfuerzo en conciliar las soluciones diversas. Lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar la solución más razonable.

Temático: Se trata de la fórmula más libre al concepto estricto de caso. Se plantea una historia, pero lo que interesa no es tanto la historia sino el tema sobre el que versa esa historia. No interesa tanto que el grupo busque soluciones concretas a la situación planteada sino simplemente dialogar sobre un contenido específico.

Evaluación de la Técnica:

Un aspecto característico de ésta técnica es la ausencia de una única respuesta correcta (aunque si existen respuestas más y menos adecuadas) porque lo verdaderamente importante son los procesos que siguen los alumnos para llegar a una solución.

Por este motivo los aspectos más relevantes en la evaluación son:

- El razonamiento que ha seguido el alumno.
- El uso de vocabulario específico.
- Los métodos de investigación empleados.
- La coherencia de las relaciones que ha establecido entre los diferentes conceptos y teorías.
- Las modificaciones que ha introducido en su forma de concebir el conocimiento gracias al trabajo con sus compañeros, etc.

Dentro de la complejidad de evaluar esta técnica se pueden utilizar:

- Un informe realizado por el alumno que recoja los procesos y pasos seguidos para resolver el caso. Se puede pedir también que valore en qué medida ha logrado los objetivos propuestos, qué aspectos técnicos ha adquirido y qué habilidades ha desarrollado en el proceso.
- Un ejercicio con algún problema semejante para que el estudiante pueda aplicar lo que ha aprendido.

El profesor durante el desarrollo de la técnica puede recoger numerosos datos sobre los procesos que siguen los alumnos:

- Enfoque del análisis del problema.
- Dificultades que encuentra el alumno y cómo las soluciona.

- Relación de diversos conocimientos para responder a las demandas del caso.
- Eficacia del trabajo en grupo.
- Viabilidad de la decisión o solución tomada y justificación teórica y práctica de la misma.

Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual. Generalmente plantea problemas divergentes (no tiene una única solución).

TALLER No. 7

Objetivo: Comprender las necesidades de conservación del entorno natural en que vivimos y la identidad geográfica ecuatoriana.

Actividad: Realizar un análisis de actividades experimentales y relacionar lo que se observa con los conocimientos teóricos a fin de tratar de explicar el fenómeno o acontecimiento que se investiga.

Procedimiento:

Para el desarrollo de la presente actividad, se recomienda aplicar la **Técnica de la V de Gowin**: en general, para elaborar un diagrama V, se debe realizar sobre una foja, un diseño similar al que se muestra en el gráfico descrito a continuación, y seguidamente responder a cada uno de los espacios reservados para los elementos epistémicos:

- 1.- En el vértice precisamos el acontecimiento que será estudiado. En la parte central, se plantean las interrogantes de estudio; éstas no son simples preguntas, sino que están en estrecha relación con el tema de investigación.
- 2.- Se determinan los registros y transformaciones que se deberán realizar para poder desarrollar la investigación.
- 3.- Se deben precisar también las teorías, principios/ leyes y conceptos que permitirán la comprensión e interpretación de los datos recogidos (registros y transformaciones).
- 4.- Desarrollada la investigación, sobre la base del conocimiento conceptual y con las transformaciones a mano, se plantean las afirmaciones de conocimiento sobre el acontecimiento o tema estudiado.
- 5.- Logrado el conocimiento del acontecimiento motivo de estudio, se plantea el valor práctico, estético, moral o social de la investigación, es decir, las afirmaciones de valor.

6.- Finalmente, se invita a los investigadores a tomar conciencia que “su visión del mundo” motiva y orienta sus acciones como tal, es decir, determina la selección de recursos (teóricos y metodológicos) para comprender los acontecimientos estudiados ya que la “racionalidad” que motiva sus actos se encuentra inmersa en una filosofía.

Diagrama de V de Gowin

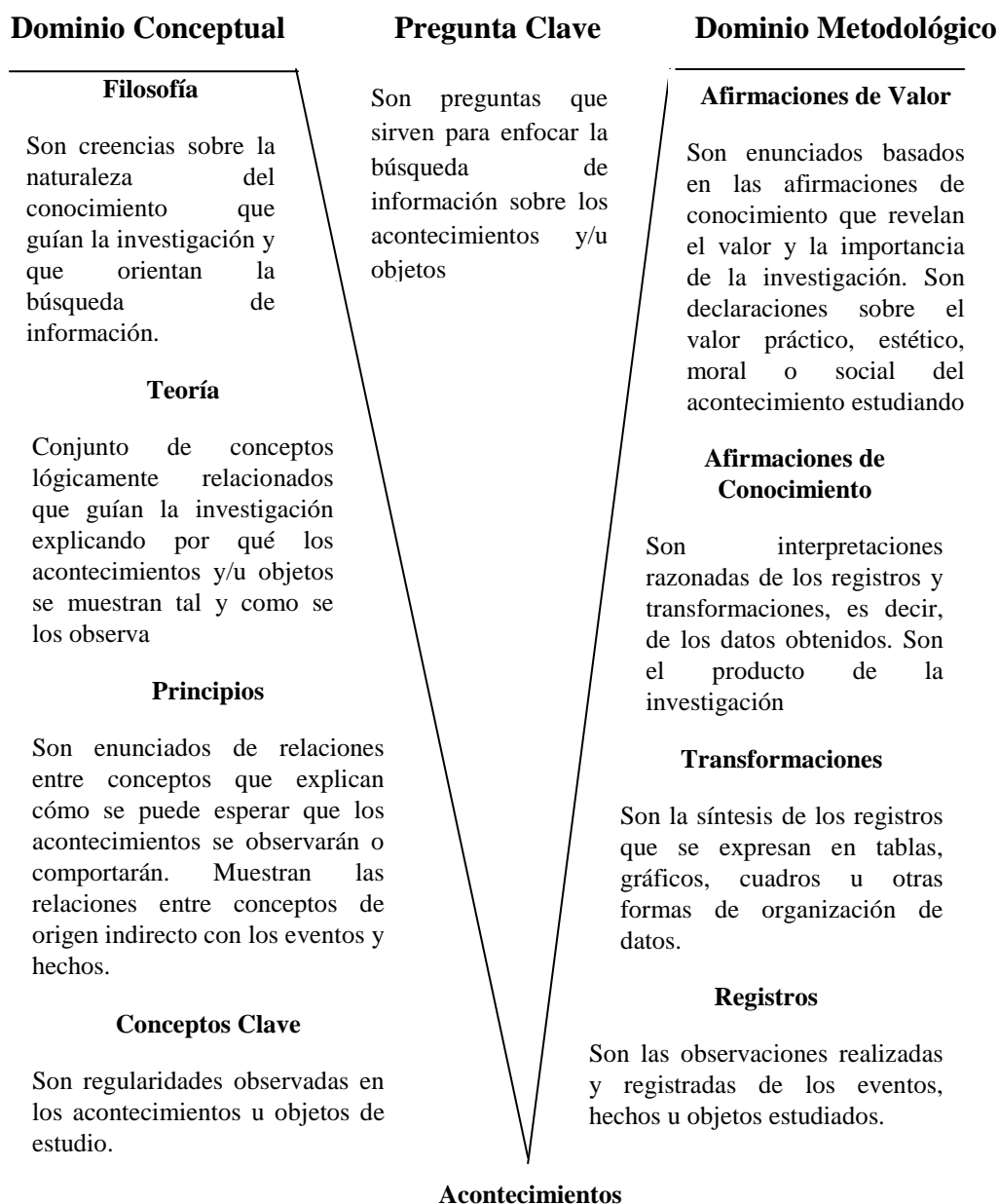


Gráfico No. 38: V Gowin

Fuente: Lcdo. R. Patricio Silva

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

7.- Aplicación Práctica

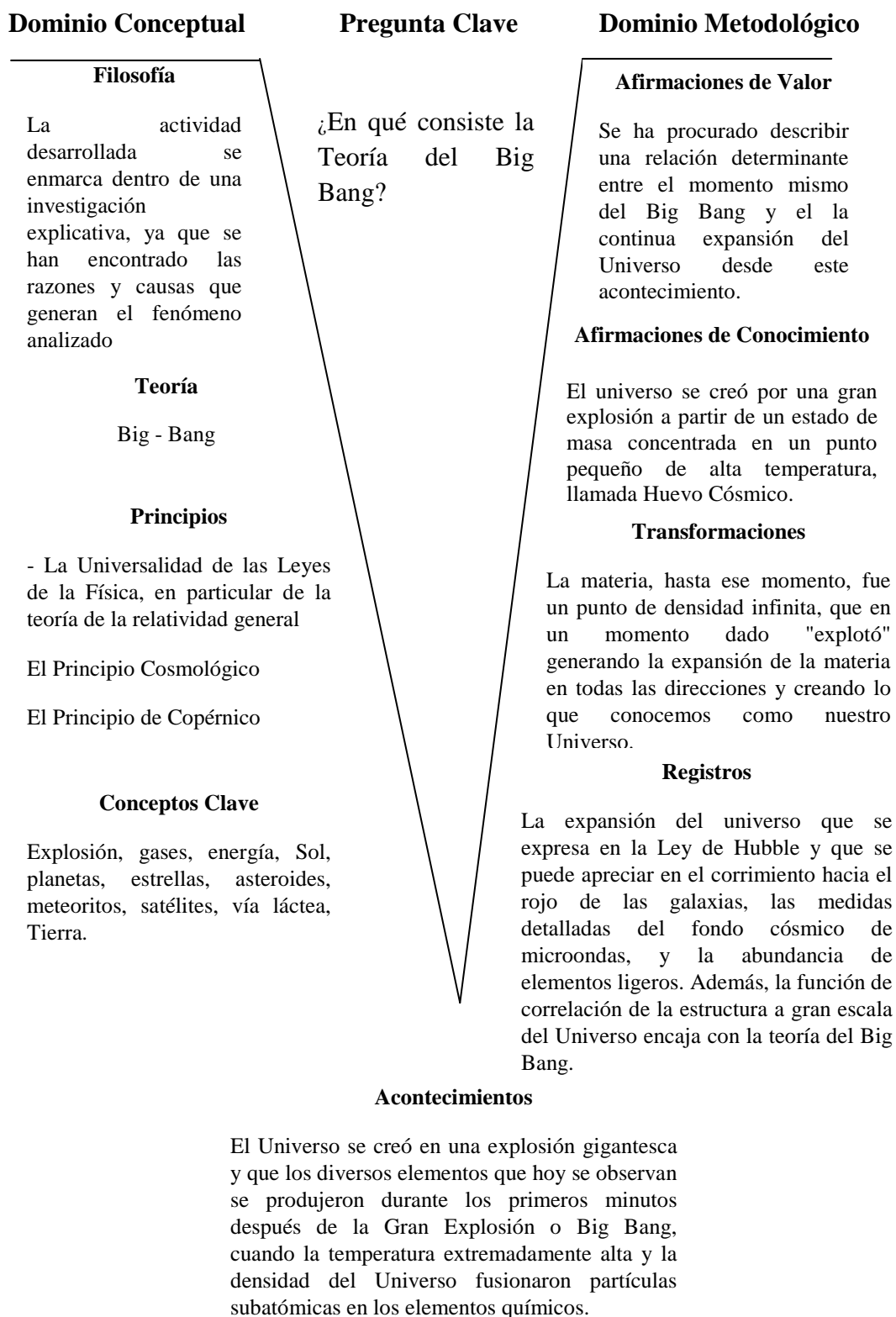


Gráfico No. 39: Ejemplo V Gowin

Fuente: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco

Elaboración: Lcdo. Renán Patricio Silva Canseco.

TALLER No. 8

Objetivo: Distinguir las clases sociales predominantes en la Época Colonial Ecuatoriana.

Actividad: Representación verbal real de un objeto, persona, paisaje, animal, emoción a fin de que el lector obtenga una imagen exacta de la realidad de lo que se está transmitiendo en palabras.

Se recomienda aplicar la **Técnica del Texto Descriptivo:**

Es muy importante diferenciar dos tipos de descripción textual: **la técnica y la literaria.**

En la descripción **técnica** es fundamental que la objetividad siempre sea respetada para que la información no sea distorsionada por algún punto de vista u opinión. El lenguaje que se utilizará es frío, con palabras técnicas que sólo apuntan a explicar una característica de lo que se intenta representar.

En la descripción **literaria** se da lo opuesto, primando la subjetividad del autor y el uso de palabras con la búsqueda agregada de generar una estética agradable. Importante también, es aclarar que la realidad que nos describe el escritor puede haber salido de su imaginación, y ser perfectamente un texto descriptivo, dado que, al fin y al cabo, se trata de una realidad: la suya.

La descripción tiene una función relevante en el ámbito de las disciplinas científicas que se proponen dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social. Por eso encontramos descripciones en la astronomía, la física, la geología, la química, la botánica, la geografía, la historia, la economía o la antropología. En definitiva, toda ciencia tiene su dimensión descriptiva junto a su dimensión explicativa.

Procedimiento:

1.- Idear (explorar la situación): El primer paso que debe llevarse a cabo es realizar una descripción, es decir, buscar todos aquellos datos que sean útiles para crear este tipo de secuencia discursiva. Así pues, necesitaremos buscar información en dos sentidos.

- En primer lugar, es necesario analizar todas las características de la situación comunicativa. Toda descripción está condicionada por el contexto en que aparece la comunicación: la relación entre los interlocutores, el contrato comunicativo que se establece, el conocimiento compartido que se presupone. El propósito que se pretende -ya sea persuadir, convencer, criticar, informar, burlarse o conmovier- orienta la descripción, cuya función puede ser predominantemente informativa o bien expresiva, argumentativa o directiva. Todo ello forma parte de la configuración pragmática.
- En segundo lugar, es necesario encontrar información sobre el contenido de la descripción. Éste responde a preguntas explícitas o implícitas, del tipo: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué partes tiene?, ¿para qué sirve?, ¿qué hace?, ¿cómo se comporta?, ¿a qué se parece?. Para ello, aplicaremos técnicas para recuperar la información que tenemos en nuestra memoria y técnicas de documentación para ampliar nuestros conocimientos del tema. Esta búsqueda de información será más o menos exhaustiva dependiendo del grado de especialización del texto que deseemos crear.

2.- Ordenar (esquema estructural): El segundo paso consiste en la ordenación de la información que obtenida. La estructura de los textos descriptivos puede variar, ya que se pueden establecer distintos grados de complejidad.

3.- Textualizar (redacción del texto): Una vez cubiertas las etapas anteriores, se emprenderá la redacción del texto descriptivo, teniendo en cuenta **las siguientes técnicas descriptivas:**

- Emplear sintagmas nominales ampliamente adjetivados: de la selección de las palabras adecuadas depende el éxito del texto descriptivo: nombres y adjetivos valorativos, precisos y sugerentes para representar con viveza una escena o para dar cuenta de la impresión producida por ella, terminología específica en el caso de la ciencia y de la técnica. Es importante recordar que cada disciplina científica cuenta con una terminología o un lenguaje especializado y es importante utilizar los términos precisos para huir de la ambigüedad del lenguaje estándar. Ejemplo: El viento sur, caliente y perezoso; el rumor estridente de los remolinos de polvo; el monótono y familiar zumbido de la campana del coro.
- Usar palabras que describen impresiones sensoriales. Ejemplo: El viento sur, caliente y perezoso (tacto); en las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo (oído); las nubes que se rasgaban al correr hacia el norte. (vista).
- Utilizar verbos en presente o imperfecto de indicativo: ello permite llevar a cabo aseveraciones de carácter general, que resultan propias de las descripciones académicas. Ejemplo: La heroica ciudad **dormía** la siesta; aquellas sobras de todo se **juntaban** en un montón, **parábanse** como dormidas un momento y brincaban de nuevo; los coralarios **son** parientes cercanos de las medusas y las actinias y **forman**, etc. Ejemplo:
- Introducir enumeraciones de los distintos componentes del objeto descrito, colocados uno a continuación del otro (no aparecen conectores de carácter causal, consecutivo, condicional, etc.)..
- Realizar definiciones: consiste en predicar determinadas características de un objeto, un proceso o un fenómeno en general, con el objetivo de determinar a qué clase pertenece y cuáles son sus atributos distintivos, que

lo convierten en un objeto singular. Esta estrategia es tan común en las disciplinas científicas en las que se investiga en torno a características del mundo físico, como en las disciplinas de humanidades, que investigan en torno a características, propiedades y configuración del mundo social, cultural o psicológico.

- Introducir analogías: esta estrategia consiste en comparar lo que se intenta describir con otro objeto o concepto más sencillo, más conocido por el lector. La analogía puede ser una estrategia muy útil para transmitir conceptos, razón por la cual es muy frecuente en textos académicos, tanto en secuencias descriptivas como en secuencias expositivas o argumentativas..

Estructura del Texto Descriptivo

Podemos considerar tres procedimientos ordenados:

Establecimiento del tema: es la presentación del objeto como un todo. Éste se puede establecer desde el inicio o bien después de enumerar características.

Caracterización: se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción.

Relación con el mundo exterior: se establece una relación tanto en lo que se refiere al espacio y el tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos (comparación, metonimia, metáfora).

Ejemplo:

El Dulce Encanto de la Sociedad Quiteña

Quito, 1660. Un viajero inglés que está visitando esta ciudad y sus regiones vecinas, se ha asombrado con las costumbres que ha observado en ciertos sectores de la población local. "Quito no se caracteriza por ser una ciudad ni muy grande ni demasiado poblada".

Mantiene vivo el aspecto de las antiguas ciudades españolas; núcleo de señores con solares y casas en torno al Cabildo..."

"Las mujeres de alta condición social, españoles o criollas, acostumbran ir a rezar a la iglesia o realizar visitas en "sillas de mano" rango social más bajo, y no solamente realizar esta práctica, sino también señores, gentiles hombres cuando recorren la ciudad. Para estas gentes, la vida transcurre entre comidas, oraciones, amoríos y visitas..."

Las fiestas son muy frecuentes en medio de tanta ociosidad; los fandangos figuran entre las diversiones preferidas, amenizadas por mistelas y aguardiente en reemplazo del vino..."

Fuente: Diario "El Telégrafo" (Periódico "500 Años", Agosto de 1922).

FASE III: SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Difusión de las Estrategias Metodológicas: se realizarán múltiples talleres de retroalimentación en relación al manejo didáctico - pedagógico de técnicas de enseñanza - aprendizaje para los profesores del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil”.

Con el trabajo y las experiencias obtenidas se procurará fortalecer la propuesta desarrollada. Es importante que el proceso propuesto para la implementación de la iniciativa, sea conocido primeramente por los grupos beneficiarios (docentes) para su análisis, aprobación y apoyo.

Para el desarrollo de este momento metodológico:

- 1) Se proporcionará los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el diseño de instrumentación de los talleres de retroalimentación.
- 2) Se revisará y evaluará los avances obtenidos.
- 3) Se difundirá el cumplimiento de metas y objetivos.

La realización de estos eventos brindará información sobre la percepción de la comunidad educativa sobre la propuesta. En este sentido, servirá para orientar la creación de estrategias de organización y conformación del equipo de trabajo.

Difusión: la difusión de información y la retroalimentación son herramientas fundamentales para la transmisión de la propuesta, ya que permitirá involucrar a los docentes y estudiantes en un proceso de enseñanza - aprendizaje activo y participativo y dotarlos de los conocimientos necesarios para que sus actividades estén encaminadas hacia el beneficio de la comunidad educativa en general.

Todo ello vendrá condicionado por las características del cuerpo docente (edad, madurez profesional, perfil profesional, entre otras.), sus concepciones y las disponibilidades de tiempo y recursos susceptibles de ser utilizados como fuentes de nuevas informaciones.

El retroalimentador/a, haciendo un uso adecuado de los recursos y las actividades, podrá favorecer la superación de los obstáculos que vayan apareciendo o, en otros casos, ampliar el campo de intereses del profesorado y promover la aparición de conflictos en sus esquemas previos. Los recursos comunicacionales disponibles en educación ambiental son muy variados:

Los Audiovisuales, son materiales de apoyo que deberán ser adecuados al entorno, y permitirán apoyar el mensaje, y despertar la atención del profesorado. Estos pueden ser:

- **El Rotafolio**, que es un recurso de ayuda a la presentación de un tema a través de una secuencia de leyendas, esquemas, dibujos, diagramas, gráficos, etc. contenidos en un conjunto de pliegues de papel.
- **Diapositivas**: imágenes, fotografías y textos previamente procesados, pueden utilizarse simultáneamente y acompañarlo con audio grabado.
- **Filmes y videos**: permiten visualizar el mensaje, e impactar al público con un buen contenido.
- **El pizarrón**: se utiliza para presentar contenidos importantes tales como términos o palabras nuevas, palabras clave, esbozos, resúmenes, cuadro sinópticos; ilustrar hechos, ideas, procesos, mediante dibujos, bosquejos, engramas y otros símbolos visuales.

Documentación y Sistematización: ésta actividad ayudará a tener un mejor control y registro de la operación del proceso de ejecución de la propuesta, además de que constituye la herramienta principal para registrar y crear una memoria escrita de los acontecimientos.

FASE IV: EVALUACIÓN

Monitoreo y supervisión: Se procurará conocer los resultados de las intervenciones de forma periódica, en función al tiempo de vida del proyecto, y el impacto de la intervención en los beneficiarios. En este caso, se tomará en cuenta tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa, toda vez que ambas aproximaciones a una misma realidad permitirán generar una visión integral y complementaria, que proporcionará mayor información para los operadores del proyecto y facilitará la toma de decisiones a fin de intervenir con planes de mejoramiento.

Se realizará un seguimiento continuo durante la ejecución de las actividades inherentes a la ejecución de la propuesta, tanto en el diseño como durante el trabajo de retroalimentación, en función de lo planificado. Se ha considerado un proceso sistemático basado en indicadores jerarquizados y en comparaciones permanentes de los logros con los parámetros establecidos en el del plan operativo, el servirá de guía a lo largo de la ejecución de todas las actividades de la iniciativa planteada.

Evaluación de impacto y permanencia de resultados: en la evaluación del impacto de la propuesta se procurará denotar si resultados, como corolario del ejecución del trabajo de retroalimentación, han logrado cambios duraderos en la población de beneficiarios (docentes y estudiantes), luego del término de intervención.

Esta evaluación proporcionará información real de la utilidad alcanzada por la propuesta en cuanto a la permanencia de los resultados.

Bibliografía

- Andina, M. A. & Santa María, G. (1998): *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: El Ateneo Ediciones.
- Arends, R.I. (2007). *Aprender a enseñar*. México: Mc Graw-Hill Ediciones.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Ausubel, D.; Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bale, J. (1999): “*Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*”. Editorial Morata, Madrid.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México. Plaza y Valdés Ediciones.
- Bigge, L. (2002). *Teorías de Aprendizaje para maestros*. México: Trillas Ediciones
- Caballero, J. D. (2003). *La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, Brasil.
- Carranza, J. (1994). *Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje*. Quito: Promeceb Ediciones.
- Carriazo, M., (2009). *¿Cómo hacer el aprendizaje significativo?* Quito: Santillana Ediciones.
- Castellanos, D. (2002). *Enseñar y aprender en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación Ediciones.
- Comenio, J.A. (1996). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus Ediciones.
- Coronel, L. (2005). *Orientaciones Metodológicas y Didácticas*. Macará: Espín Ediciones.
- Díaz, F, & Hernández Rojas, G. (2010). *Constructivismo y aprendizaje significativo: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mcgraw Ediciones.

- Eldredge, G., Ruiz M. & Cárdenas, S., (1992). *Fundamentos Psicopedagógicos del Proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Quito: MEC Ediciones.
- Fernández, J. (1994). *Didáctica*. Madrid: UNED Ediciones.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente*. México: Paidós Ediciones.
- Flavell, J. H. (1996). *El Desarrollo Cognitivo*. España: Prentice Hall Ediciones.
- Galagovsky, L. R. (2004). *Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable*. Santiago: Reto Ediciones.
- González, F., Martínez, J.& Villena, J. (2008). *Didáctica General: Práctica y Enseñanza*. Barcelona: MacGraw-Hill Ediciones.
- Hidalgo, B. (2002). *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje*. INADEP Ediciones.
- Luis, A.; Santo, X. M. & García, F. F. (1995). *Aspectos Didácticos de Geografía e Historia*. Zaragoza: ICE Ediciones.
- Madrid., M. L. (2003). *Aprendizaje significativo e interacción personal*. Málaga: Celta Ediciones.
- Medina, A. & Salvador, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Ediciones.
- Mena, B. (1997). *Didáctica y Currículum Escolar*. Salamanca: Anthema Ediciones.
- Moreira, M. A. (2000 a). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor Ediciones.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*.
- Moreira M. A. & Greca, I. (2003). *Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo*. Estados Unidos: Escuela de Psicología, Oxford University.
- Nassif, R. (1994). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz Ediciones.
- Novak, J. D. & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Ediciones.

- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata Ediciones.
- Ramírez, V. (2003). *Elaboración de Bibliografía y citas según las Normas de la American Psychological Association (APA)*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología.
- Rico, M. & Viaña M. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. La Habana: Pueblo y Educación Ediciones.
- Rodríguez, M.L. (2004). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Pamplona: Torrejo Ediciones.
- Sacristán, J. (1992). “*Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*”. Buenos Aires: Iberoamericana Editorial.
- Sánchez, H.Y. (1986). *Metodología y Diseño de la Investigación Científica*. Lima: Repro – offset Ediciones.
- Villarroel, C. (2009). *Orientaciones Didácticas para el Trabajo Docente*. Quito: Oseas Ediciones.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Wiman, R. (1982). *Material Didáctico*. México: Trilla Ediciones.

Cuerpos Legales

- Constitución Política de la República del Ecuador 2008.
- Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe

Linkografía

- Ballester, A. (2002). *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula de clase*. Disponible en:
http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf

- Barrera, A., Cepeda, A., Díaz, D., (2003). *El Aprendizaje Significativo como método para el desarrollo de la Creatividad*. Disponible en: <http://ictllp.wikispaces.com/file/view/aprendizaje+significativo+spanish.pdf>.
- Escobar, D. (2012). *Procesadores de texto y su incidencia en el Aprendizaje Significativo de los estudiantes de los octavos años de educación básica del Colegio Nacional “17 de Abril” del Cantón Quero*. Disponible en: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/641>
- Gómez, T. (2012). *El Pensamiento Crítico y su incidencia en el Aprendizaje Significativo en el área de Lenguaje y Comunicación de los niños del 2º y 3er ciclo de la Escuela “Antonio Clavijo” del Caserío Huambalito, Parroquia Bolívar, Cantón Pelileo, en el Período Diciembre 2009 – Febrero 2010*. Disponible en: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/685>
- Revelo, Z. (2012). *Elaboración y Aplicación de Material Didáctico para desarrollar Aprendizajes Significativos en los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela José Benigno Grijalva de la Comunidad San José de Tinajillas, Parroquia García Moreno, Cantón Bolívar, Provincia del Carchi*. Disponible en: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/743>
- Rodríguez, L. (2006). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/10112.pdf>
- Sánchez, M. (2012). *Las Estrategias Lúdicas y Aprendizaje Significativo en los niños/as de Sexto y Séptimo Año de Educación Básica Paralelo Único de la “Escuela Fiscal Mixta 17 de Enero” Caserío Jaloa El Rosario, Año Lectivo 2009 – 2010*. Disponible en: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/601>

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

Centro de Estudios de Posgrado

ENCUESTA

Objetivo.- Determinar si las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil”.

Dirigido a: Personal Docente

Conteste cada pregunta asignándole la siguiente escala:

Si () No () A Veces ()

1.- ¿Conoce y procura poner en prácticas la implicaciones pedagógicas propias del Aprendizaje Significativo?

Si () No () A Veces ()

2.- ¿Es una constante en los estudiantes la persistencia de ideas previas en la adquisición de conocimientos?

Si () No () A Veces ()

3.- ¿Los estudiantes disponen de conocimientos previos suficientes que les permitan afrontar nuevos contenidos?

Si () No () A Veces ()

4.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades exploratorias que le permitan conocer los conocimientos adquiridos por los estudiantes?

Si () No () A Veces ()

5.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de reestructuración conceptual?

Si () No () A Veces ()

6.- ¿En el desarrollo de su clase trabaja con actividades de consolidación conceptual?

Si () No () A Veces ()

7.- ¿Procura aplicar contenidos procedimentales que favorezcan la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo?

Si () No () A Veces ()

8.- ¿Utiliza estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información nueva que ha de aprenderse?

Si () No () A Veces ()

9.- ¿Procura que el material didáctico tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante de manera no arbitraria?

Si () No () A Veces ()

10.- ¿Considera la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender?

Si () No () A Veces ()

11.- ¿Utiliza el aprendizaje receptivo - retentivo como método de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

12.- ¿Considera que en el proceso de enseñanza el factor más influyente está constituido por lo que el estudiante ya conoce?

Si () No () A Veces ()

13.- ¿Plantea desafíos o retos abordables a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos como parte del proceso de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

14.- ¿Considera las preconcepciones y teorías implícitas en los estudiantes como el punto de partida de su proceso de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

15.- ¿Considera necesario acercar las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

ANEXO 2
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
Centro de Estudios de Posgrado
ENCUESTA

Objetivo.- Determinar si las Implicaciones Pedagógicas del Aprendizaje Significativo inciden en el Proceso de Enseñanza en el Área de Estudios Sociales en los Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica del Colegio de Bachillerato Técnico “Guayaquil”.

Dirigido a: Estudiantes de Décimo Año de Educación Básica

Conteste cada pregunta asignándole la siguiente escala:

Si () No () A Veces ()

1.- ¿Los docentes realizan actividades exploratorias que les permitan conocer los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes?

Si () No () A Veces ()

2.- ¿Los docentes utilizan contenidos procedimentales que favorezcan la consecución de los objetivos del aprendizaje significativo?

Si () No () A Veces ()

3.- ¿Los docentes se apoderan de la palabra y se convierten en simples transmisores de información en el desarrollo de su clase?

Si () No () A Veces ()

4.- ¿Se conforma con explicaciones parciales de sus maestros sin plantearse la búsqueda de coherencia entre lo que éste afirma y el cuerpo de conocimientos teóricos de que dispone?

Si () No () A Veces ()

5.- ¿Los docentes organizan los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos?

Si () No () A Veces ()

6.- ¿Los docentes motivan a los estudiantes y plantean los temas como asuntos importantes y de interés para ellos?

Si () No () A Veces ()

7.- ¿Dispone de conocimientos previos suficientes que le permitan afrontar nuevos contenidos?

Si () No () A Veces ()

8.- ¿Los docentes utilizan estrategias para activar y generar conocimientos previos en los estudiantes?

Si () No () A Veces ()

9.- ¿Los docentes utilizan estrategias para promover en los estudiantes el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información objeto de estudio?

Si () No () A Veces ()

10.- ¿Los docentes utilizan el aprendizaje memorista como método de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

11.- ¿Las actividades que se realizan como parte del proceso de enseñanza procuran reforzar lo que usted ya conoce?

Si () No () A Veces ()

12.- ¿Los docentes procuran utilizar diferentes técnicas para la organización y presentación de la información como metodología de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

13.- ¿En el proceso de enseñanza, procura promover actitudes positivas y críticas en torno a lo que está aprendiendo?

Si () No () A Veces ()

14.- ¿Los docentes plantean desafíos a los estudiantes para que cuestionen y modifiquen sus conocimientos como parte del proceso de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

15.- ¿Considera necesario que los docentes acerquen las implicaciones pedagógicas propias del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza?

Si () No () A Veces ()

ANEXO 3
FUENTES DE VERIFICACIÓN





