



Teorías que predominan en los procesos de enseñanza en las instituciones de básica secundaria de Riohacha-Colombia

Theories that predominate in the teaching processes in the secondary base institutions of Riohacha-Colombia

Teorie che predominano nei processi di insegnamento nelle istituzioni secondarie di base di Riohacha-Colombia

Lcda. Biandra José Suárez
Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas Wayuu
biandrasuárez@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo explicar las teorías que predominan en los procesos de enseñanza en las instituciones de básica secundaria del distrito turístico y cultural Riohacha, departamento de la Guajira en Colombia. Se afianza en las propuestas de los autores: Escribano (2004), Pozo (2008) y Bruer (1995), entre otros. Metodológicamente se constituyó como una investigación no experimental, transeccional de campo, realizada en la Institución Educativa IPC; Almirante Padilla y Divina Pastora, pertenecientes al distrito turístico y cultural de Riohacha. La población objeto de estudio quedó conformada por cincuenta y seis (56) sujetos, entre docentes y directivos de los referidos centros, a quienes se les aplicó como instrumento de recolección de datos un cuestionario con alternativas múltiples de respuesta del cual nueve (9) ítems estuvieron enfocados en las teorías para los procesos de enseñanza que se vienen impartiendo en estas instituciones. Como conclusión de este artículo se obtuvo que el modelo conductista aún prevalece en los procesos de enseñanza y de aprendizaje impartidos en las instituciones objeto de estudio, pues, los docentes siguen considerando los comportamientos observables en los estudiantes como un indicador de su rendimiento académico. Cuando estos comportamientos no se corresponden con lo esperado se aplican medidas correctivas para modificar o cambiar sus conductas.

Palabras Clave: Teorías; Procesos de enseñanza; Instituciones Educativas de Básica Secundaria.

Abstract

The objective of this article is to explain the theories that predominate in the teaching processes in the secondary basic institutions of the Riohacha Tourist and Cultural district, department of La Guajira in Colombia, for which it is based on the proposals of the authors: Escribano (2004), Pozo (2008) and Bruer (1995), among others. Methodologically, it was constituted as a non-experimental, transactional and field research, carried out at the IPC Educational Institution; Almirante Padilla and Divina Pastora, belonging to the tourist and cultural district of Riohacha. The population under study was made up of fifty-six (56) subjects, including teachers and directors



of the aforementioned centers, to whom a questionnaire with multiple response alternatives was applied as a data collection instrument, of which 9 items were focused on the theories for the teaching processes that are being taught in these institutions. As a conclusion of this article, it was obtained that the behavioral model still prevails in the teaching and learning processes taught in the institutions under study, since teachers continue to consider observable behaviors in students as an indicator of their academic performance. When these behaviors do not correspond to what is expected, corrective measures are applied to modify or change their behavior.

Keywords: Theories; Teaching processes; Educational Institutions of Secondary School.

RIASSUNTO

L'obiettivo di questo articolo è spiegare le teorie che predominano nei processi di insegnamento nelle istituzioni secondarie di base del distretto turistico e culturale di Riohacha, dipartimento di La Guajira in Colombia, per il quale si basa sulle proposte degli autori: Escribano (2004), Pozo (2008) e Bruer (1995), tra gli altri. Metodologicamente si è costituita come una ricerca non sperimentale, transazionale e sul campo, svolta presso l'Istituto Educativo IPC; Almirante Padilla e Divina Pastora, appartenenti al distretto turistico e culturale di Riohacha. La popolazione oggetto di studio era composta da cinquantasei (56) soggetti, inclusi docenti e direttori dei suddetti centri, ai quali è stato applicato come strumento di raccolta dati un questionario con alternative a risposta multipla, di cui 9 item focalizzati sulle teorie per i processi di insegnamento che vengono insegnati in queste istituzioni. A conclusione di questo articolo, si è ottenuto che il modello comportamentale prevale ancora nei processi di insegnamento e apprendimento insegnati nelle istituzioni oggetto di studio, poiché gli insegnanti continuano a considerare i comportamenti osservabili negli studenti come indicatore del loro rendimento scolastico. Quando questi comportamenti non corrispondono a quanto previsto, vengono applicate misure correttive per modificarne o modificarne il comportamento.

Parole chiave: Teorie; Processi Didattici; Istituzioni Educative della Scuola Secondaria di secondo grado.

Introducción

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran sustentados por una serie de teorías que determinan las actividades, estrategias y métodos de evaluación que el docente debe implementar para que los estudiantes se apropien del conocimiento. Estas teorías se encuentran respaldadas por los fundamentos que aportan la psicología y la pedagogía, a fin de que se adecuen a la madurez cognitiva de los aprendices.



De manera que, el siguiente artículo está destinado a explicar las teorías que predominan en los procesos de enseñanza en las instituciones de básica secundaria del Distrito Turístico y Cultural, Riohacha, Departamento de la Guajira en Colombia, con el propósito de constatar si los mismos se adecuan a las necesidades formativas de los educandos, así como, a las disposiciones establecidas por los currículos vigentes para este nivel de escolaridad.

Para ello, se ofrece un basamento conceptual en el que se describen cada una de las teorías que emplean los docentes, para luego ahondar en la forma como se vienen dando los procesos de enseñanza en Colombia y la problemática evidenciada en la institución objeto de estudio. Seguidamente, se describen los fundamentos teóricos para comprender el objeto de estudio en su naturaleza, la metodología empleada en el curso de la investigación, se expone el análisis de los resultados, finalizando con las conclusiones obtenidas en este artículo, las cuales son aporte significativo de la investigación.

Fundamentos Teóricos

Teorías que predominan en los procesos de enseñanza

Las teorías se fundamentan en un conjunto de conceptos, planteamientos y proposiciones que se agrupan para ofrecer una explicación lógica y demostrable de los acontecimientos que ocurren en las diferentes esferas del quehacer humano. Por lo tanto, se trata de un conjunto de hipótesis que se comprueban en un determinado campo de acción. Su objetivo principal es establecer modelos científicos que den respuesta a un conjunto de observaciones realizadas de manera empírica y sistemática.

Para definir este aspecto, Escribano (2004), señala que las teorías del aprendizaje abordan las diferentes formas en las que el sujeto aprende; mientras que las teorías enfocadas en la enseñanza se orientan hacia las formas en que una persona incide para que otra adquiera los conocimientos de una manera perdurable en el tiempo. A través de ellas, la didáctica se perfila como una ciencia encaminada a generar aprendizajes de una manera más rápida y eficiente.



Otros enfoques consideran que las teorías cognitivas han modificado la concepción del aprendizaje, pues, en vez de concebirlo como un proceso pasivo y externo al estudiante, se le asume como un proceso activo, que se da en la persona y sobre la cual ésta puede influir. Desde esta perspectiva, Pozo (2008) señala que a diferencia de las propuestas de los enfoques asociacionistas, los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente, sino del tipo de información que se recibe o que se presenta y las actividades realizadas para lograr que esa información sea almacenada en la memoria.

Sobre este aspecto, Bruer (1995) considera que estas teorías asumen el aprendizaje como un proceso activo que ocurre en la mente y se encuentra determinado por la persona. En consecuencia, su función es construir estructuras mentales que permitan modificar o transformar las ya existentes a partir de las actividades mentales que se realizan, basadas en la activación y el uso del conocimiento previo que maneja la persona.

Sobre la base de estas ideas, se evidencia que Escribano (2004), asume estas teorías como las diferentes formas en las que un sujeto aprende; seguidamente Pozo (2008), destaca el papel que han tenido las teorías cognitivas en la redimensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para asumirlos de una manera activa y centrada en el discente, con lo cual coincide con Bruer (1995), para quien estas teorías asumen el aprendizaje como un proceso activo que ocurre en la mente y se encuentra determinado por las actitudes y aptitudes del estudiante.

Por consiguiente, para los efectos de este artículo se fija posición con los planteamientos de Pozo (2008), pues se enfoca en las teorías cognitivas que han tenido gran incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se vienen impartiendo en las instituciones educativas de Colombia, las cuales son fundamentales para conseguir en los estudiantes experiencias de aprendizaje significativo, pero también la meta cognición que les permita gestionar sus procesos de aprendizaje.

Teoría Conductista

Esta teoría se centró en la necesidad de un estudio ecuánime de los hechos y consideró que los seres humanos tienen un funcionamiento parecido al de una



máquina que recibe los estímulos y en consecuencia genera respuestas. Es por ello, que muchos de sus postulados han sido utilizados con la intención de condicionar las acciones de los seres humanos para que reciban con mayor efectividad los contenidos de aprendizaje.

De acuerdo a Picado (1997), el conductismo es una corriente dentro de la psicología que en su momento representó la revolución más radical del enfoque del psiquismo humano. Este paradigma educativo se origina en el siglo XIX, el cual se soporta en el introspeccionismo, cuyo fundamento se perfila al estudio de la conducta humana observable, por tanto, rechaza los aspectos relacionados con la conciencia compleja, así como, con la conformación subjetiva de las realidades de los individuos.

Otro autor que define las teorías conductistas es Pozo (2008), para quien, lo relevante del aprendizaje es el cambio en la conducta observable de un sujeto, es decir, cómo éste actúa ante una situación particular. La conciencia que no se ve, es considerada como caja negra. En este sentido, en el aprendizaje la relación sujeto - objeto, el aspecto clave está representado en la experiencia donde el sujeto se corresponde con las percepciones, asociaciones, así como, con el hábito generado a través de las respuestas del sujeto. Se acota que los procesos internos del sujeto están intervenidos por la objetividad, por lo que resulta significativo hacer estudios de lo observable.

Asimismo, Bunge y Ardila (2002), señalan que el conductismo fue la escuela de psicología que empleó el método científico para estudiar la conducta manifiesta de los animales como una función de la estimulación externa. Entre sus principales axiomas se encuentra que toda conducta se compone de respuestas objetivamente analizables, y una conducta humana compleja puede ser analizada en unidades de respuestas simples.

Contrastando los argumentos de los autores se evidencia que Picado (1997), asume el conductismo como el estudio de la conducta humana desde la perspectiva observable y rechazando que se tenga que ocupar de la conciencia; por su parte, Pozo (2008), ve en el conductismo un enfoque donde los aprendizajes se traducen en el cambio en la conducta observable de un sujeto, mientras que Bunge y Ardila (2002), lo plantean como una escuela de psicología que empleó el método científico



para estudiar la conducta manifiesta de los animales como una función de la estimulación externa que pudiera aplicarse a los seres humanos.

Después de considerar la perspectiva de todos los autores, para los efectos de la presente investigación se fija posición con Bunge y Ardila (2002), porque asumen esta teoría como la forma de interpretar un conjunto de respuestas desencadenadas a partir de estímulos, lo cual debe conocer el docente a objeto de establecer cuáles son los estímulos que generan en sus estudiantes una mayor receptividad al momento de aprender.

Teoría Constructivista

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje se percibe como un acto de construcción del conocimiento, independiente de su naturaleza, se da a medida que el aprendiz interactúa de forma activa y concreta con su realidad, es decir, se admite, que el aprendizaje es un proceso constructivo, entendiéndose que es un proceso donde se adquieren nuevos conocimientos mediante la interacción de estructuras presentes en el individuo con la nueva información que le llega, de forma que tal que ésta, al articularse con la información preexistente, adquiere un sentido y un significado para el aprendiz.

De acuerdo a Delval (2000), el constructivismo "trata de explicar cómo se forman los conocimientos, por lo que se trata de una posición epistemológica y psicológica con aplicaciones en el campo educativo" (p. 63). En sus postulados se evidencia una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, y está determinado por las propiedades de este y de la realidad, por tanto, no es conocida en tanto que el sujeto tenga la posibilidad de construir el conocimiento, siendo este el resultado de su actividad.

A este respecto, Coll (1997), señala que la fundamentación teórica del constructivismo, es más bien un marco explicativo de la consideración social y socializadora de la educación. En sus planteamientos, se evidencian diversas aportaciones orientadas a conformar un conjunto articulado de principios que permitan diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas en torno al problema de la educación.



Finalmente, Hernández (2008) considera que el enfoque constructivista “se centra en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias contextualizadas de aprendizaje” (p. 26). Esta propuesta tiene su fundamento en los procesos de cognición social que deben insertarse en la formación educativa de los individuos, a fin de orientar y optimizar la maduración de su funcionamiento cognitivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al confrontar los planteamientos de los autores consultados exponen diferentes perspectivas con relación a este punto. Primeramente, Delval (2000) señala el constructivismo como una posición epistemológica y psicológica con aplicaciones en el campo educativo; por su parte, Coll (1997), sostiene que esta teoría se formó a partir de los aportes de diversos planteamientos relacionados con las teorías cognitivas; finalmente, Hernández (2008), lo perfila como un conjunto de principios orientados a que el estudiante se construya sus propias experiencias de aprendizaje.

Por consiguiente, para los fines de la presente investigación se fija posición con los argumentos de Hernández (2008), pues se enfoca en la fundamentación práctica del constructivismo que es la de generar en los estudiantes experiencias que les permitan construir sus propios conocimientos, lo cual es parte de lo que se pretende conseguir en las instituciones de básica secundaria de Colombia a partir de los nuevos enfoques que se vienen planteando para el hecho educativo.

Teoría de los Aprendizajes Significativos

La propuesta de los aprendizajes significativos tiene su fundamentación en los postulados de Ausubel, quien se enfocó en los diferentes aspectos que inciden en la adquisición, asimilación y retención del contenido que se le presenta al estudiante en su proceso de enseñanza, garantizando la adquisición y relevancia para el mismo. Sobre este punto, Ausubel (1980, plantea que “el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa, la cual se relaciona con la nueva información” (p. 148).

De esta forma, se asume que todo estudiante cuenta con una serie de conocimientos adquiridos a través de la observación y la experiencia, que se relacionan de diferentes formas con los contenidos que integran su plan de estudio.



Por lo tanto, el docente deberá explorar estos referentes antes de comenzar a impartir un contenido que resulte novedoso para ellos, de manera que la nueva información se acople con las estructuras cognitivas previas y resulte más fácil el proceso de aprendizaje.

Sobre este punto, Díaz (2003), señala que “el aprendizaje significativo se da a partir de una incorporación sustantiva, no arbitraria y tampoco verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva” (p. 119). Esto requiere de un esfuerzo deliberado por parte del sujeto aprendiz, el cual deberá relacionar la nueva información con los conceptos de nivel superior ya existentes en la estructura cognitiva. Se trata de un aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos, por lo que su desarrollo implica un componente afectivo para relacionar los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos.

En esta coyuntura, Román (2006, p.71), plantea la existencia de tres tipos de aprendizaje significativo, los cuales van a depender del grado de complejidad que se le plantee al estudiante. El primero es el aprendizaje de representaciones y basado en la “apropiación del significado de símbolos que generalmente se plantean como palabras y sus correspondientes significados”; le sigue el aprendizaje de conceptos, manifestado a través de objetos, “eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo”; finalmente, se encuentra el aprendizaje de proposiciones que se orienta a captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones.

Autores como Ausubel (1980), le confiere una gran importancia al aprendizaje verbal significativo, adquirido a través de informaciones, ideas y relaciones verbales entre las ideas en conjunto. Desde su perspectiva, la memorización no es considerada como aprendizaje significativo, ya que el material aprendido de memoria no se relaciona con el conocimiento ya existente. Partiendo de estas consideraciones, este autor establece un modelo de enseñanza basado en los siguientes aspectos clave, a saber:

- 1) Interacción entre el maestro y los estudiantes (aunque el maestro haga la presentación inicial, se piden las ideas y respuestas de los estudiantes a lo largo de toda la lección).



2) La enseñanza por exposición, usando muchos ejemplos (aun cuando se insiste en el aprendizaje verbal, los ejemplos pueden incluir dibujo, diagramas, fotografías, entre otros).

3) La enseñanza por exposición es deductiva. Los conceptos más generales se presentan de primero y los conceptos más específicos son derivados de ellos.

Atendiendo estas consideraciones se observa que Díaz (2003), asume el aprendizaje significativo como una incorporación sustantiva, no arbitraria y tampoco verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del sujeto; seguidamente Roman (2006), distingue tres tipos de aprendizaje significativo, el de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones; por último Ausubel (1980), expone una serie de aspectos que deben suscitarse para que el sujeto experimente un aprendizaje significativo.

Atendiendo estas ideas, se fija posición con los postulados del autor clásico Ausubel (1980), pues se promueve una interacción constante entre el docente y los estudiantes para que se generen experiencias de aprendizaje significativas, lo cual constituye uno de los principios sobre los que se vienen afianzando los nuevos enfoques de la enseñanza en Colombia.

Procesos de enseñanza en instituciones de Colombia

En lo concerniente a los procesos de enseñanza en nuestro país Colombia, así como las teorías sobre las que estos se sustentan, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), promueve el enfoque de los aprendizajes significativos como una estrategia para contextualizar estos procesos a la realidad socio-cultural que rodea a cada plantel. De igual manera, se apela a la evaluación formativa como una retroalimentación constante que le permite al docente detectar las deficiencias que deben ser mejoradas a través de un proceso educativo integral. También se recurre a las pruebas externas (SABER) como una alternativa para monitorear la efectividad de los procesos de enseñanza que se vienen dando en la educación secundaria.

En tal sentido, se puede apreciar que el sistema educativo colombiano, al igual que en América Latina y Europa, sigue apelando a teorías y métodos convencionales para garantizar la efectividad en los procesos de enseñanza, por lo cual toda propuesta de inclusión de nuevos enfoques y postulados, no previstos en



los currículos escolares, aún dista de ser incorporada de manera formal a este proceso. Sin embargo, a diferencia de otros países, en Colombia algunos docentes han venido incluyendo enfoques como la Programación Neurolingüística, la Inteligencia Emocional y la Metacognición a su praxis, como parte de sus estrategias personales de enseñanza, lo que hace suponer que si estas iniciativas siguen generándose con la misma intensidad, dentro de algunos años podrán ser aceptadas como parte de las teorías que regulan la enseñanza en el país, llegando a institucionalizarse en las aulas de clase.

Metodología

En atención a la temática abordada, así como al objetivo propuesto, el presente artículo se enmarca dentro de los lineamientos de un estudio descriptivo, ya que se desarrolla con el fin de analizar las teorías que predominan en los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones educativas de básica secundaria del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha.

De igual manera, la investigación que sustentó el artículo se basa en un diseño no experimental, considerado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), como aquel que se desarrolla sin manipular las variables o temáticas que son objeto de estudio. Por lo tanto, en el desarrollo del presente artículo se trabajó con los procesos de enseñanza en las instituciones de básica secundaria, lo cual no se hizo variar intencionalmente por parte de la investigadora, pues se partió de la observación del fenómeno, tal y como este se venía presentando en su contexto natural, reflejado en este caso por las instituciones de básica secundaria del distrito turístico y cultural de Riohacha, departamento de la Guajira en Colombia.

Dentro de esta misma tónica, el estudio responde a un modelo transversal, en el cual la recolección de datos se llevó a cabo en un momento único, a través de la aplicación del instrumento de recolección de información con la población seleccionada en las instituciones objeto de estudio. También, en lo concerniente a su diseño, la investigación se corresponde con un modelo de campo, a través del cual los datos fueron recolectados directamente del lugar donde se está presentando el fenómeno a estudiar, reflejado en este caso por la institución

educativa IPC; Almirante Padilla y Divina Pastora, ubicadas en el distrito turístico y cultural de Riohacha.

Para los fines del presente estudio, la población estuvo constituida por cuarenta y siete (47) docentes; cuatro (04) coordinadores y cinco (05) rectores para un total de cincuenta y seis (56) sujetos, los cuales fueron tomados en su totalidad por constituir una población finita y accesible. La distribución se refleja en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Distribución de la Población por Instituciones

| Institución | Docentes | Directivos | |
|---|----------|-------------------|---------------|
| | | Rectores | Coordinadores |
| Institución Educativa IPC | 15 | 2 | 1 |
| Institución Educativa Almirante Padilla | 18 | 2 | 2 |
| Institución Educativa Divina Pastora | 14 | 1 | 1 |
| Subtotal | 47 | 5 | 4 |
| Total General | | 56 sujetos | |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Para los fines del presente estudio se aplicó la técnica de la encuesta, la cual es definida por Hurtado (2008), como un conjunto de procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuestas a las preguntas referidas en la investigación. A tal efecto, se aplicó un cuestionario con escala de Likert integrado por 39 ítems, desarrollados a partir de cinco (5) alternativas de respuestas, a saber: Siempre (S); Casi Siempre (CS); Algunas Veces (AV); Casi Nunca (CN) y Nunca (N). De estos 39 ítems aplicados en la investigación que dio origen a este artículo, nueve (9) se enfocaron específicamente en las teorías que predominan en los procesos de enseñanza.

Análisis de los resultados

Para el análisis de esta investigación, se cuantificaron los datos en función de las frecuencias relativas o porcentajes y la media o promedio de los datos recolectados. Es decir, que el análisis de los datos en este estudio, se realizó aplicando la estadística descriptiva mediante el análisis frecuencial junto con las medias de

estudios en las alternativas seleccionadas por los sujetos de la investigación en el instrumento de recolección de datos y posterior ubicación en baremo.

Tabla 1

Distribución de Frecuencia para la Dimensión: Teorías

| Indicadores | Siempre | Casi Siempre | Algunas Veces | Casi nunca | Nunca | Media |
|-----------------------------------|------------------|--------------|---------------|--------------|--------------|-------------|
| | Dir. | Dir. | Dir. | Dir. | Dir. | Dir. |
| | Fr% | Fr% | Fr% | Fr% | Fr% | Dir. |
| Conductismo | 33,3 | 11,1 | 44,4 | 11,1 | 0,0 | 3,59 |
| Constructivismo | 44,4 | 33,3 | 11,1 | 11,1 | 0,0 | 4,15 |
| Aprendizajes significativo | 44,4 | 11,1 | 22,2 | 11,1 | 11,1 | 3,74 |
| Promedio | 40,7 | 18,5 | 25,9 | 11,1 | 3,7 | 3,83 |
| Interpretación de la media | Eficiente | | | | | |
| Indicadores | Doc. | Doc. | Doc. | Doc. | Doc. | Doc. |
| | Fr% | Fr% | Fr% | Fr% | Fr% | Doc. |
| | Fr% | Fr% | Fr% | Fr% | Fr% | Doc. |
| Conductismo | 12,7 | 21,27 | 36,1 | 6,38 | 23,4 | 3,11 |
| Constructivismo | 10,6 | 44,68 | 19,1 | 17,02 | 8,5 | 3,38 |
| Aprendizajes significativos. | 38,29 | 17,02 | 21,27 | 8,5 | 14,8 | 3,21 |
| Promedio | 20,53 | 27,65 | 25,49 | 10,63 | 15,56 | 3,23 |
| Interpretación de la media | Aceptable | | | | | |

Fuente: Elaboración propia (2018)

En relación a la tabla 1 se muestra el comportamiento de la dimensión: Teorías, de la variable procesos de enseñanza, donde para el indicador: **Conductismo**, se evidenció que el **44,4%** del personal directivo encuestado de las instituciones educativas respondió **algunas veces**; los docentes, evalúan los comportamientos observables que demuestran la apropiación del conocimiento en sus estudiantes, promoviendo un cambio de conductas a través de la enseñanza, y aplicando estímulos que generan respuestas favorables en los mismos; por otro lado, un **33,3%** manifestaron siempre, **11,1%** de casi siempre y casi nunca, apoyándose en una media de **3,59** para los directivos ubicada en la categoría **eficiente** de acuerdo con el baremo expuesto en el estudio.

De igual manera, el **36,1%** del personal docente encuestado de las instituciones educativas, respondieron **algunas veces**; esta situación de da, mientras que el **23,4%** manifestaron que **nunca** es así, un **21,27%** **casi siempre**, **12,7%** **siempre** y **nunca** un **6,38%**, enmarcándose estos datos en una media de **3,11** para los



docentes, ubicada en la categoría **aceptable** de acuerdo con el baremo. Estos resultados concuerdan con la definición expresada por Bunge y Ardila (2002), quienes señalan que el conductismo fue la escuela de psicología que empleó el método científico para estudiar inicialmente la conducta presente en los animales, a partir de la estimulación externa. Entre sus principales axiomas se encuentra que toda conducta se compone de respuestas objetivamente analizables, y una conducta humana compleja puede ser analizada en unidades de respuestas simples.

Por otra parte, para el indicador **Constructivismo**, se mostró que un **44,4%** del personal directivo encuestados de las instituciones educativas, respondieron que siempre los docentes promueven en sus estudiantes la construcción de sus propios aprendizajes, estimulan experiencias de aprendizaje por acción, y promueven la socialización de los conocimientos adquiridos entre sus estudiantes, asimismo, **33,3%** expresaron que **casi siempre**, **11,1%** de **algunas veces** y **casi nunca**, estos datos se apoyan en la media de **4,15** para los directivos ubicada en la categoría **eficiente** de acuerdo con el baremo.

Igualmente, se conoce que el **44,68%** del personal docente encuestado de las instituciones educativas, manifestaron **casi siempre** es de la forma antes mencionada, seguido del **19,1%** en la opción **algunas veces**, **17,02%** **casi nunca**, **10,6%** de **siempre** y **8,5%** de **nunca**, apoyándose en la media de **3,38** para los docentes categorizada en **aceptable** de acuerdo al baremo establecido en el presente estudio.

No obstante, los resultados difieren con la definición expuesta por Delval (2000), quien refiere, que el constructivismo se explica sobre la base de cómo se forman los conocimientos, adquiriendo así una posición epistemológica y psicológica, cuyas aplicaciones se ilustran en el campo educativo. En sus postulados se evidencia una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, y está determinado por las propiedades del sujeto, así como de la propia realidad. Con base en ello, el sujeto cognoscente construye el conocimiento, siendo este el resultado de las actividades que realiza, en consecuencia, la realidad no puede conocerse en sí misma sino es determinada por el sujeto, quien tiene una función primordial en este acto de conocer.



En cuanto al indicador **Aprendizajes significativos**, se observó que **44,4%** del personal directivo encuestado de las instituciones educativas expresaron que **siempre** los docentes, relacionan la nueva información con los conocimientos previos que manejan sus estudiantes, demuestran la utilidad que tienen los conocimientos adquiridos en las actividades cotidianas, y promueven en sus estudiantes un acercamiento afectivo hacia los nuevos aprendizajes. Seguido del **22,2%** en la opción **algunas veces**, **11,1%** de **casi siempre**, **casi nunca** y **nunca**, dichos datos se enmarcan en la media **3,74** ubicada en la categoría **eficiente** de acuerdo con el baremo objeto de estudio.

Ahora bien, **38,29%** del personal docente encuestado de las instituciones educativas, manifestaron **siempre**, seguido del **21,27%** en la opción **algunas veces**, asimismo, **17,02%** **casi siempre**, **14,8%** de **nunca** y **8,5%** de **casi nunca**, los datos se enmarcan en una ponderación de **3,21** ubicada en la categoría **aceptable** de acuerdo con el baremo establecido en la presente investigación. Los resultados arrojados concuerdan con los planteamientos expuestos por Díaz (2003), quien sostiene que el aprendizaje significativo implica incorporar, de manera no arbitraria y no verbalista, nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

Esto requiere de un esfuerzo deliberado por parte del sujeto aprendiz, el cual deberá relacionar la nueva información con los conceptos de nivel superior ya existentes en la estructura cognitiva. Este proceso está guiado por las experiencias que se tiene de los hechos u objetos, por tanto, su desarrollo implica un componente afectivo – relacional, que implica asociar los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos. Finalmente, se presenta la media general de la dimensión: Teorías de la variable Procesos de enseñanza, donde por parte del personal directivo se conoció una ponderación de **3,83** ubicada en la categoría **eficiente**, mientras que por parte del personal docente se arrojó una media **3,23** ubicada en la categoría **aceptable** de acuerdo con lo establecido en el baremo presentado en el estudio.

En referencia a estos resultados, concuerdan con lo planteado por Ausubel (1980) quien enfatiza que el estudiante es el principal protagonista, mientras el educador es considerado un mediador - facilitador de los procesos de aprendizaje. En este caso, los estudiantes construyen el conocimiento a partir de la lectura,



aportando sus experiencias y reflexionando sobre ellas, a su vez, intercambiando puntos de vista con sus compañeros de clase y con el mismo docente.

Conclusiones

Los modelos conductistas aún prevalecen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje impartidos en las instituciones objeto de estudio, puesto que los docentes siguen considerando los comportamientos observables en los estudiantes como un indicador de su rendimiento académico. Cuando estos comportamientos no se corresponden con lo esperado se aplican medidas correctivas para modificar o cambiar sus conductas.

Pese a lo anterior, un significativo porcentaje de los docentes de básica secundaria de estas instituciones reconocen la presencia del constructivismo en sus procesos de enseñanza, por lo cual enfocan sus estrategias en promover en sus estudiantes la construcción de sus aprendizajes, así como la adquisición de nuevos conocimientos a través de la práctica y la socialización de lo aprendido. Sin embargo, esto no significa que le den cabida a nuevos enfoques que puedan contribuir con las estrategias constructivistas ya implementadas.

Caso similar al de las teorías constructivistas, se viene dando con las propuestas del aprendizaje significativo, las cuales vienen siendo aplicadas por un considerable número de docentes para que los estudiantes puedan relacionar la nueva información con sus referentes previos, además de promover un acercamiento más afectivo hacia los aprendizajes con lo cual pueda incrementarse la motivación.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1980) *Educational Psychology: A Cognitive View*. Ed. Holt, Rinehart & Winston. New York – EUA.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología. Siglo XXI*. Editores. México.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para Pensar: Una Ciencia de Aprendizaje en el Aula*. Centro de Publicaciones del MEC: Madrid – España.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias Didácticas Apoyadas en la Tecnología*. Editorial Trillas. México D.F
- Coll, C. (1997). *El Constructivismo en el Aula*. Ediciones Grao Barcelona – España.



- Delval, J. (2000). *Aprender en la Vida y en la Escuela*. Ediciones Morata. Madrid – España.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editorial Trillas. Caracas – Venezuela.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Ediciones Universidad Castilla La Mancha. Cuenca – España.
- Hernández, G. (2008). *Caracterización del paradigma constructivista*. Editorial ILCE. México.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. 7ma edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hurtado, J. (2008). *El Proyecto de la Investigación. Metodología de la Investigación. Sociedad Internacional de Investigación Holística; Servicios y Proyecciones para América Latina*; Instituto Universitario de Tecnología Caripito. Caracas – Venezuela.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). “Saber, aprender y mejorar en los procesos educativos”. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241789.html>.
- Picado, F. (1997). *Didáctica General*. Ediciones Universidad Estatal a Distancia. San José. Costa Rica.
- Pozo, I. (2008). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid – España.
- Román, J. (2006). *Escala de estrategias de Aprendizaje*. Madrid – España. TEA Ediciones.