



GONZALO AUGUSTO HENAO RICO
ID UD66771HED75828

NOMBRE DEL CURSO: LEARNING THEORIES

FECHA:31 DE DICIEMBRE 2020
LUGAR: MEDELLIN. COLOMBIA
ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY

INDICE.	PAG.
TABLA DE CONTENIDO	
1 INTRODUCCION	4
2. OBJETIVOS	6
3. CONCEPTO DEL OBJETO DE APRENDIZAJE	7
4. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN DEL APREND.....	9
4.1 PARA QUE EVALUAR.	10
4.2 QUÉ EVALUAR	11
4.3 CÓMO EVALUAR	13
4.4 LAS CALIFICACIONES.....	21
4.5 CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE APRENDIZAJE	23
4.5.1 El Aprendizaje por Observación.....	23
4.5.2 Aprendizaje por recepción.....	24
4.5.3 Aprendizaje por descubrimiento	26
4.5.4 Al aprendizaje por partes.....	27
5. PRINCIPALES APROXIMACIONES TEÓRICAS	29
5.1 CONDICIONAMIENTO CLÁSICO.....	29
5.1.1 El conexionismo.....	30
5.1.2 El conductismo.....	32
5.1.3 El neo conductismo	34
5.2 CONDICIONAMIENTO OPERANTE Y SOCIAL	36
5.2.1 El condicionamiento operante.....	37
5.2.2 El aprendizaje social.....	39
5.3 APRENDIZAJE SOCIO CRÍTICO.....	41
5.4 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	42
6. PROPUESTAS ALTERNATIVAS DEL APRENDIZAJE.....	44
6.1 LA TEORÍA DE BARBARA ROGOFT.....	46
6.2 LA ENSEÑANZA SEGÚN PALINCSAR Y BROWN.....	50
6.3 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.....	51
6.4 LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	53

6.5 LA POSICIÓN DECONSTRUCTIVISTA ANTE EL APRENDIZAJE.....	58
7. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN EL APRENDIZAJE...61	
7.1 CONCEPTO Y TIPOS DE CONTENIDO.....	62
7.2 CONTENIDOS ESCOLARES Y APRENDIZAJE MEMORÍSTICO.....	63
7.3 CONTENIDOS ESCOLARES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	64
7.4 CONTENIDOS ESCOLARES Y RAZONAMIENTO MORAL.....	67
8. PRÁCTICA DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE.....	68
8.1 EL DOCENTE COMO TRASMISOR DEL SABER.....	69
8.2 EL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE.....	72
8.3 EL DOCENTE COMO GUÍA Y FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.....	74
8.4 LA FUNCIÓN DOCENTE Y EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN.....	76
9. APLICACIÓN ACTUAL DE LA TEMATICA.....	77
10. DISCUSIONES ACERCA DE LA TEMATICA.....	78
11. REPERCUSIONES DEL CASO A NIVEL LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL.....	80
12. RECOMENDACIONES Y APORTES AL ACERVO CULTURAL DE LA HUMANIDAD.....	82
13. CONCLUSIONES.....	83
14. BIBLIOGRAFIA.....	86
ANEXOS.....	100
LISTA DE TABLAS.	
TABLA 1.	61
TABLA 2.....	66
TABLA 3.....	71

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sobre las teorías del aprendizaje busca delinear procesos por los que los humanos, como los animales aprenden. Muchos catedráticos de la temática han planteado profundas teorías en este aspecto. Las múltiples teorías permiten entender, comprender, anticipar y liderar la naturaleza conductual humana realizando estrategias de aprendizaje intentando explicar la forma en que los estudiantes abordan el saber. El fin de su estudio se posiciona en la adquisición de habilidades y razonamiento lógicos en su lengua. El aprendizaje es un cambio conductual o la racionalidad de conducirse. La humanidad aprende adquiriendo la capacidad para realizar alguna acción de forma distinta. Igualmente, es necesario registrar un proceso de aprendizaje inferencial, evaluado basándose en lo que el público comenta, publica y hace. La dinámica del estudio teórico del aprendizaje, nos proporciona vocabulario y una estructura conceptual de interpretación de las diferentes alternativas de aprendizaje, sugiriéndonos la búsqueda de respuestas para los problemas prácticos; a pesar que no aporten soluciones, pero enfocan la atención en variables fundamentales mediante las cuales se deduce la respuesta.

Muchas de las temáticas que presentan un fundamento filosófico-psicológico, se han adaptado, imitando sus orientaciones en el área educativa, posibilitando ser trasladadas al aula, y aplicando su práctica. Una teoría es más indicada que otra cuando presenta las condiciones siguientes: Disminuye el empirismo en relación a la teoría anterior, anticipando hechos que la otra no contemplaba. Describe mínimamente con el mismo éxito todo lo que los postulados anteriores explicaban. Alcanza a comprobar empíricamente una gran porción del contenido.

Acerca de las teorías del aprendizaje podemos definir las siguientes funciones:

Hacer un estudio significativo de las diferentes facetas del aprendizaje que merecen ser analizadas. Concretar los muchos conocimientos alrededor de las leyes del aprendizaje en un lapso específico y corto. Proponer de manera pedagógica “qué” es el aprendizaje y “por qué” actúa en esa forma, buscando aportar comprensión más general y extensa acerca del aprendizaje. Una teoría nueva se impone sobre una aceptada, en el momento de explicar los sucesos relevantes que esta explicaba, enfrentándose victoriosamente a ciertas anomalías que la teoría anterior no podría explicar. Las teorías del aprendizaje forman un conglomerado de marcos teóricos que coinciden en aspectos y cuestiones o incluso, pueden así mismo, suponer postulaciones contradictorias tanto parcialmente como en su esencia.

2. OBJETIVOS

Ofrecer una base empírica-teórica sólida de los estudios actuales del aprendizaje, no interesada en elaborar teorías, pero si en tener descripciones globales de la conducta teórica en situaciones educativas específicas.

Entender que el concepto constructivista está formado por varias facetas, las cuales son nombradas como teorías clásicas del aprendizaje, enfocando al estudiante como responsable de formar aprendizaje y al docente como el que guía y brinda orientación para la consecución del conocimiento.

Estructurar el concepto del conductismo originado en el socialismo inglés, el funcionalismo norteamericano y la evolución de Charles Darwin, corrientes fundamentadas en el del individuo como un organismo adaptado al medio ambiente, considerando la respuesta humana a estímulos por medio de la percepción.

Relacionar el nivel de conciencia y el manejo intuitivo de las emociones de las diferentes teorías del aprendizaje, así como la manera de expresarse considerando la edad del individuo en aprendizaje como un proceso de cambio en las dinámicas cognoscitivas, gracias a su interrelación con los factores del medio ambientales.

Comprender que se debe tener en cuenta el impacto de las TIC en todos los procesos formativos actuales, con un papel cada vez más preponderante y fundamental.

3. CONCEPTO DEL OBJETO DE APRENDIZAJE.

El inicio del concepto de los objetos de aprendizaje, han generado una gran expectativa acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, los Objetos de Aprendizaje (OA) se han constituido en el presente en una herramienta fundamental en el apoyo de los aprendizajes por esto, y observando la evolución tecnológica que une los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante reseñar las conceptualizaciones que facilitan la elaboración y aplicación puntual de los objetos virtuales de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación presencial y en la semipresencial y como resultado incrementar su eficiencia.

En los Inicios de los Objetos de Aprendizaje podemos afirmar que el termino Objetos de Aprendizaje, se acuño en los años 90. Hodgins expuesto en Callejas Cuervo, Hernández Niño, & Pinzón Villamil, (2011), afirma que el término Objeto de Aprendizaje fue bautizado inicialmente en 1992 por Wayne, asociando los ladrillos lego con estructuras de aprendizaje normalizadas, con objeto de aplicarlos en desarrollos educativos. El concepto ha sido usado por distintas instituciones realizando avances importantes, alrededor de los Objetos de aprendizaje.

Es fundamental que el docente establezca la distinción entre recurso, materiales y los medios didácticos y Objetos de Aprendizaje, fundamentados en impulsar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Moreno Herrero (2017), afirma. “Recurso como la capacidad de decidir sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza”. Mas claramente diremos que es la decisión asumida sobre las herramientas y medios utilizados en la potenciación de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Para Ferrer Marqués (2017) “recurso educativo es

cualquier material que, en un contexto educativo determinado sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas”.

Igualmente, Moreno Herrero (2017) define “los materiales didácticos como los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje” definiendo los medios como la herramienta que usaremos en la estructuración del conocimiento.

Ferrer Marqués (2017) define, “medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Para David Wiley, citado en Samboy Cuevas (2018) se define un objeto virtual como cualquier herramienta digital que posibilita su uso para soporte del aprendizaje.

Realizando una compilación de estos autores definimos 4 elementos importantes:

- los recursos con que se cuenta, que en consecuencia, es la opción de la estrategia de aplicación.
- los materiales didácticos, que son herramientas de soporte.
- medios coadyuvantes de la construcción del conocimiento.
- los objetos virtuales de aprendizaje, entendidos como unidades curriculares, unidades de diseño educativo digital, integradas en diferentes temáticas curriculares o instructivas ofreciendo apoyos formativos con diferentes fines y poblaciones.

Los objetos virtuales de aprendizaje, aportan mucho en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, ya que teniendo fundamentos interactivos, facilitan al educando interactuar para relacionar y profundizar los conocimientos. citando a

Corona Flores & González Becerra, (2012) que declaran que los estudios en los estudiantes en áreas de la salud indican que responden positivamente a las herramientas de e-learning que son interactivas, visuales, de poco tamaño y profundamente alineados con las necesidades objeto de la dinámica de aprendizaje.

4. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Según la definición que nos presentan Gairín, Carbonell, Paredes, y Santos, (2009, p. 8): “ Es el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones”. Iniciando con esta definición y haciendo un recuento de las variadas acepciones del concepto de evaluación, consideramos tres elementos primordiales en la evaluación que a saber serían los siguientes:

- Recogida de información y medición.
- Valoración como interpretación de la información.
- Toma de decisiones de acuerdo a un análisis de los dos primeros.

Diferenciamos las dos funciones fundamentales de la evaluación que están expresadas en las clásicas expresiones de evaluación para el aprendizaje formativa y evaluación del aprendizaje certificadora.

4.1 PARA QUE EVALUAR.

La evaluación es una herramienta primordial que hace parte naturalmente de la actividad humana así sea en contiendas deportivas, procesos académicos,

desempeños laborales ya sea individual o grupal, que tenga un proceso en consecuencia; es el derrotero que nos indica si vamos en el sentido y rapidez indicadas para el objetivo. Como símil, la evaluación es un retroalimentador sistematizado de dirección, que orienta constantemente a los derroteros prefijados inicialmente, con el objetivo de arreglar errores en el camino, cambiar la dirección, incrementar la intensidad, medir las fuerzas o dimitir a tiempo de los objetivos, sin ella estaríamos perdidos. La evaluación es una herramienta fundamental de análisis y retroalimentación personal, grupal y respecto a la actividad desarrollada. En el ambiente educativo, existen muchas razones que avalan la necesidad de realizar la evaluación de calidad en los centros educativos. No se puede negar que, a pesar de otros varios indicadores, estándares, puntos económicos y materiales, locaciones, recursos tecnológicos, además la sociedad por medio de la calidad en la educación integral de los estudiantes, profesionales a un futuro, uno de los estándares de indicación principales de la calidad educativa de un centro educativo y uno de los principales fines de su existencia. Las instituciones educativas presentan autonomía pedagógica y de currículo; esta libertad va unida a la responsabilidad. Desde el punto de organización empresarial, las instituciones escolares y centros educativos en las auditorías de cuentas y en las auditorías educativas referentes a los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos. Esto presenta repercusiones reflexiones en la sociedad, mucho más en los centros públicos, financiados con el dinero de todos los contribuyentes. La evaluación de los aprendizajes y la evaluación en el ámbito académico cumple la doble función anteriormente referida, una mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad, publicándose los informes de evaluación. Por ello la importancia tal como lo

manifiesta Dickinson (2000), Sullivan (2002) y Chisholm y Davis (2007) verificando la diferencia patente entre lo que el bachillerato y la universidad certificando el saber de sus alumnos y la realidad de lo que en verdad saben, en la opción de las universidades, se persigue adelantar en los puntos de acreditación y homologación de los estudios a todo nivel. Como conclusión, medimos para enterarnos del diagnóstico y certificación, con el objetivo de evaluar, para mejorar en una función claramente formativa. imposible el mejoramiento sin conocimiento y contradice el poco sentido que tiene el conocer si no es para mejorar.

4.2 QUÉ EVALUAR

La evaluación debe estar en función de los objetivos; y a su vez los objetivos en concordancia del concepto de calidad. En La evaluación de un curso, una institución debe tener siempre en cuenta unos objetivos previamente determinados, estos fines son el ejemplo de todo un proceso de evaluativo. Así pues, por ejemplo, un club de atletismo de alto rendimiento cumplirá fielmente sus objetivos. El fomento de la actividad deportiva y el deporte de base entre la población escolar y es importantísima como manejo del tiempo libre. Las metas y los resultados, no son fáciles de alcanzar y generalmente se alcanzan con un alto precio, y afirmamos en esta parte que el fin no justifica los medios. porque se presentaría como indica turull (2010, p. 5) que “se diseñaran políticas que persiguieran únicamente una mejora del rendimiento académico a cualquier precio” o por el contrario, “determinadas políticas docentes y académicas podrían estimular la exigencia, el rigor y la calidad de la docencia y no obtener mejores resultados académicos”. Se trata de “incrementar significativamente el rendimiento académico de los

estudiantes en un marco de mejora de la calidad docente, de la exigencia y el rigor docentes”. Entonces los objetivos dependen en alto grado de la calidad que buscamos, concepto de calidad que implica una parte netamente ideológica, implicando que no veamos obligados a inclinarnos por una u otra alternativa de modelo pedagógico. Dejando a un lado muchos otros aspectos, la solución a la cuestión sobre ¿qué evaluar? Aparentemente en principio, lógica: debemos de examinar el nivel de consecución de los logros en la evaluación de los aprendizajes, Y, en segundo lugar, las metas y el nivel desarrollado en las competencias propuestas, sin importar cuales fueren. Lo fundamental es que esten presentes y contengan tres características principales: uno. Formulación de manera clara e inequívoca, dos. Socializados y aceptados afirmativamente por la comunidad educativa entera, tres. Deben ser operativos, que cada fin o competencia presente criterios evaluativos que fomenten la inferenciación, visibilizarían y contraste del nivel de alcance del objetivo o competencia. De todas maneras, el trabajo es complicado: ¿Por qué unos objetivos y no otros? ¿Quién ha postulado esos objetivos? ¿Son aceptados y socializados en la comunidad educativa? ¿Las metas propuestas a los estudiantes deben de estar en relación de las capacidades y habilidades reales que tengan o en relación de los objetivos y competencias determinados por la ley? . Se presupone que el docente no solamente no debe fundamentarse solamente en la evaluación de los fines del programa, sino que procure evitar de forma prudente tenerlos muy presentes con la finalidad de que no adopte sesgos tendientes a parcializar el proceso evaluativo. Es en la selección de objetivos u otros relacionados, donde generalmente existe un componente ideológico del que derivan muy diferentes conceptos acerca de la calidad

educativa, estableciendo prioridades a unas y otras funciones educativas, a partir de un punto pragmático y utilitario: con vistas a la capacitación para ejercer una actividad profesional futura, con otras más humanas y de dirección cultural y social, como proponía Ortega y Gasset, contempladas, en las Leyes Orgánicas Universitarias. Véase Barnett (2001). Con el objetivo de la operatividad consideramos, de muchos de los objetivos postulados y necesarios, uno fundamental y necesario: la obtención de las metas del nivel educativo y la implementación de los derechos básicos de aprendizaje impuestos por ley en los centros educativos y los estándares educativos generales y específicos elaborados por cada institución aprobada.

4.3 CÓMO EVALUAR

Sabiendo la importancia de la evaluación como un elemento fundamental, implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus dos facetas principales, el para qué evaluar, y establecidos los objetivos y competencias básicas, qué evaluar, el cómo evaluar, en la praxis educativa lo más fundamental no es lo que se hace sino cómo se hace; punto en que la manera puede condicionar los resultados y el mismo proceso de aprendizaje. El cómo se prepara un estudiante, no es un asunto superficial, la forma cómo se prepara es lo que moldea a un estudiante. Un estudiante usará la memoria o estudiará analíticamente, intentando entender por relacionamiento, dependiendo del tipo de evaluación o pregunta formulada. El docente monitorea como escucha, hace un ejercicio y otras actividades, además también vigila su estudio y trabajo en su hogar o en otros sitios en su preparación

de evaluaciones y tareas como guía remota. Son seis las características fundamentales para evaluaciones certificadoras de calidad:

Primero. Establecer públicamente en forma concisa el objetivo de evaluación, que se constituye en referencial para la comunidad educativa. La evaluación debe tener objetivos y criterios perfectamente definidos con el resultado de que el estudiante asuma el control de su aprendizaje y como consecuencia también su calificación, librando, de esta forma, al profesor de dicha responsabilidad. Los objetivos y competencias unidos a los demás elementos de una programación deben ser un reflejo en los decretos y leyes que delimitan las distintas escalas educativas; en el ambiente universitario se evidencia en los anales de las titulaciones, así también las guías educativas de las distintas asignaturas, que forman un documento con valor contractual para las partes interesadas. La evaluación de los aprendizajes. En las guías docentes se evidencia la labor en la asignatura y una evaluación como instancia del aprendizaje, reflejando lo que está relacionado.

Segundo. La aparición de criterios, llamados indicadores de evaluación como las metas que se persiguen evaluar, establecidos por Pérez Juste, 2007 como los estándares, niveles de dominio o puntos mínimos a partir de los que se consideran superados, en sus diferentes niveles, dominando la realidad examinada. Cada profesor en su dominio curricular debe evaluar los objetivos y competencias plasmados en los parámetros de la titulación, ahora, es importante preguntar si los indicadores e instrumentos de evaluación utilizados, evaluaciones, trabajos, talleres y actividades, laboratorios e informes de estos, asistencias a clases discriminaran efectivamente a quienes han alcanzado esas metas y logros y en qué nivel, metas

enfocadas al aprendizaje o de acuerdo a lo buscado por el docente, cuantificado por otros puntos como el nivel de trabajo, eficacia, comportamiento, su memoria y la destreza en conclusión, planeaciones orientadas más a los resultados académicos que al aprendizaje en sí, es una pregunta que debe cuestionarnos además, ¿Estos indicadores deberían ser iguales para todos?, ¿Se tendrían iguales resultados con las mismas pruebas, si son fiables?, ¿Cómo interpretar la variación de resultados de un mismo conjunto de estudiantes en las diferentes asignaturas o la variación de resultados en una asignatura presidida por diferentes docentes? Objetivos/competencias, indicadores de evaluación e instrumentos de evaluación conforman la columna central y se consideran como un todo. ¿Es factible y válido postular un objetivo que no es evaluable? ¿Es válido según dice Wert (citado en Moya, 2011) que “en educación como en la mayor parte de las materias, no podemos confiar en aquello que no somos capaces de medir”? Por otro lado “para que algo sea evaluado como bueno, es preciso establecer previamente criterios de bondad y luego constatar que ese algo está de acuerdo o cumple dichos criterios” (Sadler, 1985, p. 288). Este es el principal problema de la evaluación certificadora: articular los indicadores e instrumentos de evaluación valederos y confiables: ¿Cómo valorar, comparar, estratificar construcciones como la inteligencia, el interés, las destrezas profesionales o escuetamente los saberes acerca de una materia? ¿Los instrumentos de medición de la evaluación de los aprendizajes corrientemente usados serán los adecuados? Estas construcciones igual que las competencias, no es factible medirlos, son medidos de acuerdo a los indicadores de esas competencias; imprescindible, primeramente, establecer unos indicadores en los que se deduzca la existencia de aquellos. Entonces la forma de

expresar las competencias debe permitir la identificación de resultados de aprendizaje que sean observables y medidos concretamente en unos indicadores de evaluación que faciliten ponderar el nivel desarrollado por competencia y su relación con procesos de aprendizaje y la disposición de estrategias que propicien la evaluación de los indicadores. Por otra parte, la mundialización de la cultura y la economía enfatiza la comparación de productos, servicios y méritos académicos y profesionales; una manera de realizarlo es fomentar estándares de evaluación nacionales e internacionales. En ello ha trabajado la OCDE por medio del proyecto INES (International Indicators of Educational Systems, el proyecto de Tiana (1988), acerca de indicadores de competencias referenciadas a objetivos transversales, estructuras críticas, democracia, habilidades comunicativas, aunque, todavía es un asunto en proceso en la práctica educativa. Por esto, como indica Pérez Yuste (2007, p. 25), en la siguiente cita, que expresamos a continuación.” Es importante establecer con claridad las reglas que permiten establecer los niveles que se consideran suficientes porque representan el dominio de la materia evaluada. Y, en ese punto, debemos reconocer que las reglas no existen y que, en consecuencia, deben establecerse por consenso entre personas expertas. Pero deben establecerse, aunque sea difícil, porque, si no fuera así, unos mismos resultados podrían alcanzar diferentes valoraciones lo que, además de injusto para las personas, sería confuso para la sociedad a la que se pretende informar con este tipo de evaluaciones. La fijación de estándares, esto es, de niveles de dominio claramente definidos que deben ser establecidos como norma, patrón o referencia a lograr en determinados aprendizajes es una condición básica para ordenar la enseñanza La evaluación de los aprendizajes. Por supuesto, la evaluación del

aprendizaje. Insisto: la enseñanza, y su evaluación, porque la condición básica para el logro de la validez es la coherencia entre lo evaluado y aquello que debe ser objeto de enseñanza / aprendizaje, siendo este último aspecto el elemento directriz y nunca al contrario. Por último, hay una cuestión técnica que, también, debe resolverse: la puntuación a partir de la cual se considera que se da el dominio de la realidad evaluada. Una decisión de esta naturaleza puede tomarse por dos procedimientos fundamentales: a partir del juicio de expertos en las diversas materias y en las características del alumnado evaluado, o de forma empírica, estableciendo tales puntuaciones -aunque pueda parecer un contrasentido- a partir de los resultados obtenidos por muestras de sujetos tomados como norma o patrón”.

Tercero. El uso de instrumentos de evaluación validados que valoren lo que necesitamos medir y fiables que lo ponderen con gran precisión. Según a García Llamas (2003), la calidad de la medida está supeditada en la validez del instrumento: midiendo y no otra cosa la validación de contenidos, validación predictiva, validación de construcción, validación de convergencia, validación manifiesta, validación de significado, validación de retroalimentación y de la fiabilidad: que es la precisión en la medida de un instrumento independientemente del operador que lo use. Debe indicar estabilidad, exactitud y sensibilidad, y al repetir una prueba igual con los mismos alumnos, por cualquier examinador, los resultados deberían ser similares y en cuanto a la practicidad que es la facilidad en lo referente al manejo y el análisis e interpretación de los resultados, economía de esfuerzo y coste. Las competencias básicas y las competencias académicas y profesionales son una conjunción compleja de aptitudes, actitudes, motivaciones,

difíciles de medir, pruebas en las que se infiere que esas competencias muy variadas, complejas y precisas para que sean discriminatorias, indicando un reto a la naturaleza de objetividad y practicidad de la evaluación; existen diversos informes de investigación que sugieren cómo controlar los riesgos y superar las limitaciones.

Cuarto. Es fundamental escoger actividades evaluativas, pruebas, que midan aquello que queremos medir que y son aquellas actividades de evaluación que expongamos las capacidades cognitivas superiores. Tal como lo expresa Álvarez (2001, p. 115) “Si se pretende desarrollar el pensamiento creativo, crítico, autónomo, formule preguntas que “obliguen” a argumentar de un modo creativo, crítico y autónomo las respuestas”. Obviamente no anhele soluciones geniales de preguntas superficiales que no retan el pensamiento, preguntas que menosprecian la inteligencia. Realice preguntas que obliguen a pensar, que estimulen la curiosidad, el análisis, la lógica, que reten el pensamiento, inciten a imaginar, que sugieran a la reflexión de buscar soluciones imprevistas. La disparidad de las competencias requeridas y la enseñanza y evaluación se evidencia a todos los niveles educativos como lo señala Carbonell (2010): Basta con leer con atención la esencia del estudio internacional (PISA) donde no se miden los aprendizajes concretos de los contenidos tradicionales, lo enseñado y aprendido en la globalidad de los centros evaluados, sino competencias. Lastimosamente esas metas no están en el currículo de los centros ni en las prácticas pedagógicas del profesorado. Como consecuencia una infravaloración, llevando a que los exámenes de evaluación se reduzcan a meros ejercicios de carácter académico, descontextuales, sin aplicación al entorno. En este sentido, una correcta manera de

examinar el nivel de desarrollo de las competencias es por de actividades; comprendemos por actividades o tareas a situaciones medianamente complejas, referentes a problemáticas y situaciones reales o actuales, mínimamente, en la que la solución necesita aplicar en lo práctico la totalidad de las habilidades del estudiante o del universitario.

Quinto. Es importante variar las preguntas o evaluaciones que califiquen un mismo indicador: no hay pruebas con validación universal, cada cuestionario es casi idóneo en relación de lo que se pretende evaluar, de igual manera no se presenta una evaluación de los aprendizajes en correlación perfecta entre competencias y pruebas: una prueba mide variadas competencias y una competencia puede ser medida por medio de varias pruebas. Es importante no repetir sistemáticamente una clase igual de prueba con el objetivo de no sesgarla influyendo en la preparación de la prueba. Cuidando la calidad de los exámenes, de forma que sean sensitivos como para establecer los diferentes niveles en el desarrollo de ese indicador, escalonamiento en la profundización. Evitando exámenes que indiquen el factor suerte o las básicamente memorísticas de manera que se vean influenciadas por la tensión de la prueba. El Cuidado de factores alterantes externos como el lugar, la hora, el cansancio, la extensión de la prueba, fraude y otros. El feed-back o retroalimentación en la medida de lo posible. Así pues, en función de estos criterios, la selección de uno u otro instrumento de evaluación no constituye una elección caprichosa.

Sexto. ¿Quién evalúa? El agente evaluador es un punto polémico y de cuidado. Véase al respecto (Arribas, 2014). La polémica se agudiza con solo apuntar una

posición a favor de implementar una evaluación doble, interna y externa, como aval fundamental de la calidad educativa; el complemento de las dos potencializa las ventajas y reduce los inconvenientes que tienen la una y la otra separadas. Hernández, Samplón, Usón, Letosa, y Mur (2010), Conjugan exitosamente ambas maneras de evaluación. La evaluación de los aprendizajes. los informes PISA de la OCDE, los informes sobre el panorama de la Educación de la OCDE, los informe del seguimiento de la educación para todos en el mundo de la UNESCO, los estudios internacionales TIMSS y PIRLS del IEA, el informe Eurydice sobre las pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa, los informes McKinsey, el informe de Hanushek y Woessmann: "The Economics of International Differences in Educational Achievement" o los informes sobre el sistema educativo español de la fundación BBVA-IVIE, establecen más o menos medida la evaluación externa, que unida a la interna, avalan fundamentalmente la calidad educativa en sus diferentes niveles de escala curricular, clasificada a nivel individual con los estudiantes, nivel medio: centros y a nivel superior: sistemas educativos y universitarios.

4.4 LAS CALIFICACIONES, ¿REFLEJO FIEL DE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS?

De la evaluación certificadora obtenemos una calificación de la que se suelen derivar importantes consecuencias para el evaluado. Esta característica condiciona y polariza la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Como dice Elliot (1990, p. 35) "La evaluación condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje,

en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor". La evaluación de los aprendizajes puede minimizar esta característica negativa de la calificación, La calificación es la cantidad que emitida de forma numérica o verbal, relacionada a un referencial normativo o de criterio del nivel en que un alumno o institución desarrolla los objetivos y competencias presupuestados a criterio de los evaluadores. Por esto, dejando de lado su valor certificador, social, laboral, promocional, asumen significación por ser la prueba del alcance de los objetivos y competencias. En relación, tal como nos dicen Rodríguez y Ruiz (2011, p. 469) son varios los autores que ponen en entredicho, por muchas razones, la validez y fiabilidad de las calificaciones asignadas por los docentes como dato del rendimiento. La medición de los aprendizajes asumidos por los alumnos es una pregunta muy compleja por múltiples razones, porque, en variadas ocasiones, los objetivos y competencias expuestos en los diferentes currículos son poco precisos y generalizados que unen bajo un mismo título, contenidos totalmente dispares entre sí y como uno de sus principales problemas al evaluar certificando es su complejidad midiendo aprendizajes complejos (Álvarez, 2008, p. 247). Las investigaciones indican que el mismo evaluador otorga valores diferentes entre el insuficiente al sobresaliente en las mismas evaluaciones en momentos diferentes y también se observa cuando los evaluadores son personas diferentes. Los resultados (Arribas, 2012), muestran consistencia, autónomos del tipo de evaluación usado, por el contrario, son demasiado dependientes del mismo. Finalmente, apuntamos en igual línea, un punto polémico: el rendimiento académico mostrado por los estudiantes, desapercibido cuando sea una manifestación digna de crédito del nivel de consecución de los objetivos y competencias, considerado

como un indicador altamente significativo de la calidad docente del maestro y de la institución educativa. "Cuando se evalúa a un alumno no sólo entra en juego su capacidad de aprender, sino también la capacidad del sistema establecido para enseñarle" (Martín Ciudad, 1991, p. 293).

4.5 CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE APRENDIZAJE

El aprendizaje es definido como la manera en la que los seres vivos obtienen y asimilan información.

Particularmente los seres humanos, tenemos variadas clasificaciones de tipos de aprendizaje de acuerdo a diferentes autores pedagogos y psicólogos.

Estos tipos de aprendizaje corresponden a diferentes características consideradas clave en el entendimiento y procesamiento de la información, observadas desde dinámicas de representación cognitivas hasta las diferentes personalidades.

4.5.1 El Aprendizaje por Observación

A lo largo de la historia cultural, los infantes aprenden y cambian patrones profundos de comportamientos, saberes y actitudes a por medio de la observación de los mayores. Bandura , nos dice que "afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado". Dicha afirmación se fundamenta en la observación de que las conductas se aprenden solamente por ensayo y error pero generarían procesos lentos de desarrollo y los individuos estarían supeditados a las consecuencias de sus fallas. El aprendizaje

observacional facilita la aceleración educativa posibilitando el avance de los procesos cognitivos complejos y pasos de actividad social. En casos en que la imitación está defectuosa, las etapas de humanización se tornan demasiado difíciles y los humanos que las sufren presentan síntomas de daños funcionales.

Los estudios pioneros fueron llevados por Bandura sobre el aprendizaje por observación y se fundamentaron en las conductas agresivas. Uno de sus primeros experiencias experimentales la realizó con Walters en 1963.

4.5.2 aprendizaje por recepción

En esta clase de aprendizaje el estudiante asume un comportamiento pasivo, solamente como receptor de conocimientos que no posee, y que le son expuestos por la persona que los tiene, el maestro, ya estructurados, analizados, sintetizados y explicados, preparados para ser asimilados.

Todo el peso es del docente que se propone en ubicar temáticas acordes al currículum y a la edad mental de su curso, y que hace llegar de la forma más didáctica, con el menor esfuerzo para el estudiante, que máximo escribirá notas acerca de la exposición del docente, probablemente realizara un aprendizaje significativo, encadenando los nuevos temas con los que ya estudiados en su mapa mental; y en otros casos, los contenidos serán dictados y el aprendizaje es repetitivo, tendiendo a ser caso común, a menos que el estudiante adquiera la calidad de estudiante autónomo. Aquí el proceso de enseñanza-aprendizaje es más rápido, empero, esta manera de aprender no es la indicada en los primeros años

escolares, si se presenta la herramienta pedagógica significativamente en los años en que el estudiante ya ha aprendido a aprender, ahorrando tiempo, con respecto a los contenidos teóricos.

Sustentado por Ausubel, implica una manera de alcanzar el aprendizaje significativo si se presenta de tal manera que se interrelacione con los saberes adquiridos por anticipado por los estudiantes. Este autor no es opuesto al aprendizaje por descubrimiento, ya que puede ser o no incluidos de forma significativa. Las temáticas de procedimiento y actitudinales no se aprenden por recepción sino que se aplican en su entorno y vivencias cotidianas.

4.5.3 Aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento o heurístico, fomenta que el educando acceda a los saberes por sí mismo, de tal manera que la temática que se va a aprender no se expone en su modo final, más bien el estudiante debe llegar a él. El nombre se remite a la clase de estrategia o método de enseñanza que se aplica, y opuesto al aprendizaje por recepción.

Es característica la temática de la psicología cognitiva, El psicólogo y pedagogo J. Bruner (1960, 1966) postula la teoría de aprendizaje de sesgo constructivista, bautizada con el título de aprendizaje por descubrimiento. D. Ausubel patrocina la enseñanza expositiva o el aprendizaje por recepción como la estrategia más

efectiva para desarrollar el aprendizaje significativo, J. Bruner expone que los alumnos aprenden mediante el descubrimiento orientado que da a lugar mientras se realiza la exploración guiada por la curiosidad. Así, a partir del aprendizaje por descubrimiento, en vez de exponer la solución del problema, de brindar el contenido finalizado, el docente proporcionara los insumos adecuados y estimulando a los estudiantes a usar la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias para llegar a la conclusión de cómo es el mecanismo de alguna cosa de un manera activa. Estos insumos proporcionados por el docente forman lo que J. Bruner titula el andamiaje. Para J. Bruner, el presente tipo de aprendizaje busca:

- Superar los aspectos memoristas del aprendizaje mecanicista.

- inducir a los estudiantes para formular respuestas intuitivas que más tarde se trataran de probar sistemáticamente.

- Profundizar las estrategias metacognitivas y el aprender a aprender. Iniciamos con la premisa de que el proceso educativo es mínimamente tan fundamental como su resultado, porque el aprendizaje del aspecto conceptual seguido de las habilidades y las estrategias cognitivas es el fin fundamental de la educación, superando la apropiación de información fáctica.

- Incremento de la autoestima y la seguridad.

Ausubel indico que el aprendizaje por descubrimiento goza de una magnificación exagerada acerca de los bondades que brinda, si el requisito para que un aprendizaje sea muy significativo es que la información recibida transversalice con los saberes cognitivos previos, esto indicaría que el aprendizaje por descubrimiento

necesariamente no es significativo ni que el aprendizaje por recepción no es especialmente mecánico. Los dos podrían ser significativos o mecánicos, dependería de la forma como la información actual es guardada en la construcción cognitiva; un caso serían las resoluciones de juegos de ensayo y error como un tipo de aprendizaje por descubrimiento en la que respuesta descubierta, solución del acertijo, sería añadida de modo arbitrario a la estructura cognitiva y entonces aprendido mecánicamente. Ejemplos de esta clase son comunes en las cátedras de lenguas extranjeras como los rompecabezas o las sopas de letras. asimismo, las expresiones lingüísticas, ¿puedes abrir la puerta, por favor?; ¿te importaría abrir la puerta?, abre la ventana, por favor; la ventana, ábrela, etc. de una función de comunicación, en este caso “ordenar” son asimilados significativamente sin el trabajo de descubrirse por el estudiante, serían escuchados, comprendidos, asimilados y aplicados significativamente, existiendo en la estructura cognitiva del estudiante conocimientos previos relacionados. Argumentando estas razones, D. Ausubel sostiene que el aprender se alcanza por recepción como por descubrimiento, dependiendo de la estrategia de enseñanza e independientemente de los tipos de aprendizaje, recepción o el descubrimiento, se alcanza un aprendizaje significativo.

En la didáctica de lenguas extranjeras, el aprendizaje por descubrimiento podría ser un método auxiliar del método silencioso, dada su esencia de considerar el aprendizaje como una resolución imaginativa de enigmas, donde el estudiante tiene un papel activo. Aparte de lo anterior, el desarrollo de la teoría del aprendizaje por descubrimiento ha facilitado aumentar la variedad de técnicas metodológicas, en la

búsqueda de un equilibrio entre, por una parte, la enseñanza de temáticas parciales de la lengua meta y la obtención de los aprendientes de las destrezas de análisis del lenguaje, deducción del funcionamiento de sus leyes, retroalimentación de los fallos.

4.5.4 Al aprendizaje por partes

Podemos decir acerca del método para aprender por partes como una destreza que presenta la característica de dividirse en partes que forman una escala natural y significativa. Se asume cada porción por separado según un criterio y después se establece la unión de todas las partes en un orden lógico propiciando la combinación y configurando la destreza.

Este estilo de aprendizaje por partes es aplicado en la casi totalidad de la educación formal, se fundamenta en su aplicación de la lógica en el proceso educativo, estudiantes que no saben los números, ni los escriben o no se han relacionado con ellos; no asimilan el aprendizaje de estos directamente sumando.

Se configuran unos pasos consecutivos, cuando en opinión del docente se presenta un folio de material pedagógico finalizado, se les examina y son promovidos a otro

nivel. En este siguiente nivel se necesitaran, aplicaran y se rememoran conocimientos del nivel superado.

En la generalidad del aprendizaje los estudiantes son encaminados por estructuras lógicas graduales para encontrar repuestas, resolviendo los problemas presentados, pero en ocasiones presentan dificultad de exponer cómo llegaron a sus soluciones. Es importante anotar que los estudiantes secuenciales probablemente no entienden totalmente el material, pero podrían construir algo con él, ya que conocen como usar lógicamente las partes con las que se ha realizado el aprendizaje.

El equilibrio entre las partes debe tener buen juicio para estructurar la manera más apropiada lógicamente para que los estudiantes asimilen mejor los conceptos que se les presupuestan.

5. PRINCIPALES APROXIMACIONES TEÓRICAS

La propuesta es documentar y analizar la esencia educativa y de evaluación de los aprendizajes en la labor docente en el salón de clase y sus alternativas en la evolución curricular e institucional; descubrir los propósitos y las actividades que debe cumplir la enseñanza en la escuela cuidando la complejidad, importancia y trascendencia que implica su aplicación en la labor docente, así como las consecuencias educativas y sociales que implica. Se contempla un aspecto poco

estudiado en estudios sobre la educación y su evaluación: las características psicopedagógicas que delimitan su rol en el buen desempeño de todo proceso educativo. Después se desarrollara el espíritu pedagógico de las carpetas del estudiante como herramienta de aprendizaje y evaluación formativa como ejercicio práctico docente, así como su resultado en propuestas en modo de investigación dentro y fuera del salón de clase. Estos caminos pedagógicos se plasman principalmente en un estudio docente preferentemente en las modalidades de laboratorios de didáctica, punto central para las investigaciones de tipos de aprendizaje y evaluación..

5.1 CONDICIONAMIENTO CLÁSICO.

Las características más preponderantes de esta clase de aprendizaje es que presenta soluciones rápidas y automáticas o reflejas, conductas involuntarias (distinto del Condicionamiento instrumentalista u operante). Se le llamo "condicionamiento clásico" al origen de una unión entre un estímulo nuevo y un reflejo preexistente, podemos decir que es un tipo de aprendizaje en el que un estímulo inicialmente neutro, el cual no causa una respuesta, consigue provocarla por la conexión asociativa de dicho estímulo con el estímulo que habitualmente genera dicha respuesta.

El Condicionamiento clásico origino los fundamentos del conductismo, considerada como una de las escuelas más fundamentales de la psicología, originada como resultado de los estudios Pávlov, psicólogo ruso que se inició con la fisiología de la digestión mediante observaciones en animales, especialmente en los reflejos de

salivación en perros, pero también tomo diferentes tipos de seres, como es el ejemplo mundialmente conocido acerca de las campanas que sonaban a la hora de alimentación de los tiburones.

5.1.1 El conexionismo.

Sus estudios se basaron en la observación del comportamiento en animales, y el uso de estrategias como la "caja rompecabezas" o "caja-problema", en donde el animal acciona un artilugio para salir de ella; complemento esta caja también con recorridos en forma de laberintos donde se encontraba una parte con comida. Como resultados de sus estudios se elaboró la teoría del aprendizaje por ensayo y error. Según lo observado por Pávlov "por cada perro que encuentra el camino de regreso al hogar, hay quizás un centenar que se pierden." Enuncia que los perros no razonan ni avanzan en la solución de enigmas, sino que usan una manera más o menos mecánica, con un método de ensayo y error. Según Thorndike, el proceso de aprendizaje se simplifica en varias leyes: uno, la ley del ejercicio, según la cual la práctica mejora las conexiones y la falta de uso las debilita.

Dos, la ley de la facilitación, explica los efectos de la recompensa. Una buena disposición mejora la obtención de las respuestas pues la conducción del impulso nervioso causa placer y el sistema neuronal se apresta para la acción y no placentera cuando no lo está. Una mejor disposición facilita la obtención de la

respuesta al volver la práctica satisfactoria y por tanto repetible, en aspectos neurofisiológicos.

Tres. La ley del efecto. Describe cómo es la dinámica del ensayo y error, se genera una respuesta luego de una satisfacción, la unión se hace más fuerte y conlleva a su aprendizaje; al revés, si hay un resultado negativo, la conexión estímulo-respuesta se rompe y finalmente desaparece. El mejoramiento tiempo después de esta ley desemboca en el principio del reforzamiento postulado por Skinner.

Acorde a las observaciones de Thorndike el aprendizaje es una dinámica de ensayo y error gradual, lenta y no instantánea, de acuerdo en que se presentan los ensayos, van disminuyendo los errores, presentándose una gráfica decreciente, que representa el progreso asociativo experimentado, pues el presente aprendizaje está condicionado por la conexión entre la situación y la respuesta correcta. Thorndike razonaba que la inteligencia se forma en la unión de todas las habilidades específicas aprendidas por intermedio del aprendizaje, y con esta premisa laboro en el área de las estadísticas y pruebas neuro mentales estructurando ejercicios de inteligencias multifactoriales.

5.1.2 El conductismo

El conductismo aplicado a la educación es una teoría de aprendizaje que ha enfocado su proceso en los estímulos que originan soluciones en los estudiantes a medida que el proceso de aprendizaje tiene lugar.

Los docentes prestan atención a las soluciones de sus estudiantes con el objetivo de planear un método de enseñanza de acuerdo a sus estudiantes.

Estas son las características fundamentales del conductismo.

Enuncia que los estudiantes se influyen a través de estimulación.

Concluye que los estímulos arrojan respuestas, conformando una relación causal.

Implanta una metodología experimental.

Las conductas están conformadas por soluciones que se pueden examinar objetivamente.

Se fundamenta en la experimentación y la observación en tiempo real.

Presupone que las conductas aprendidas se acumulan y se estructuran en ordenes prioritarios..

El condicionamiento es una parte de la estructura de estímulos y respuestas.

El conductismo fue fundado por el psicólogo estadounidense John Broadus Watson.

Watson se fundamentó en el análisis de la conducta humana observable y concluyo que ésta cambia el proceder de los individuos después de un proceso de estímulo, respuesta y reforzamiento que acaba en el aprendizaje.

El conductismo concluye que el fin de estudio no es la conciencia, pero si las conexiones que se forman entre los estímulos y las respuestas que causan nuevas conductas y comportamientos medibles.

Fue el filósofo ruso Iván Petrovich Pavlov, el pionero en investigar los reflejos o estímulos condicionados determinando lo que se nombró como condicionamiento clásico, que postulan cómo se cambian las conductas humanas y animales con la aplicación de diversas técnicas.

La investigación más popular de Pavlov fue la de la salivación anticipada de los perros tras estimularlos con condicionantes que indicaban que se aproximaban alimentos.

Simultáneamente, el psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner, un importante especialista que perfeccionó el conductismo y plasmo los diferentes procesos que caracterizan a las acciones voluntarias después de variados experimentos, entre ellos el más famoso denominado la “Caja de Skinner”.

Skinner concluyó que las conductas son el resultado del condicionamiento operante por la atención, codificación de la información, reproducción motora y motivación.

Los conductistas definen que las conductas hacen parte de la adaptabilidad que deben tener los seres humanos en distintas circunstancias para recrear la realidad, en consecuencia, se relaciona con las ciencias naturales.

Al movimiento del conductismo se contraponen el movimiento cognoscitivista, encargado de estudiar los procesos mentales del aprendizaje.

5.1.3 El neo conductismo

Skinner, Tolma y Hull

El fundador es B. F. Skinner (1904-1990) y posteriormente Thorndike y Hull. El neoconductismo es la continuación del movimiento conductista que fundamenta el evento del aprendizaje como su fin de investigación primordial. Su fin común es el de estructurar una teoría general del aprendizaje, fundamentada en la experiencia con tácticas de condicionamiento clásico e instrumental, que se complementan con la conducta general y específica en el aprendizaje, a la conducta compleja que es propia del humano.

Inicia alrededor de 1920 con psicólogos de inclinación conductista que no compartían el radicalismo de Watson. Algunos se mostraban prestos en adoptar la metodología total, pero en desacuerdo en limitar la conducta a la premisa estricta del estímulo –respuesta.

Estos Psicólogos desechan el modelo conductista clásico por considerarlo limitado y, opinando que dentro de los estímulos y las respuestas existen procesos mentales de transformación de la información aportada.

Esta faceta neoconductista se fundamenta en la analogía mente – ordenador. Analiza la mente de un individuo al hacer una actividad determinada (procesos mentales) y la manera de almacenar y utilizar su conocimiento (estructuras mentales).

En el presente, la línea conductista es mucho más extensa y flexible que en la época de Watson. Los conductistas actuales investigan estímulos, respuestas observables y aprendizaje, como era de esperarse, pero también analizan con más frecuencia los fenómenos complicados, sin observación directa, como los sentimientos y

valores, el amor, la tensión, la empatía, la confianza y la personalidad. Esta nueva particularidad del conductismo llevo a nombrarlos como neoconductistas para diferenciarlos de la línea ortodoxa de Watson.

La característica fundamental del enfoque neoconductista es su reiteración de plantear preguntas sumamente precisas y delimitadas con métodos objetivos y conduciendo a una investigación pormenorizada.

Otra diferencia del neoconductismo fundamenta sus características de desarrollo en teorías generales del comportamiento, originado en experiencias con animales.

Skinner indica que el aprendizaje conduce a la conducta, y el aprendizaje, está manejado por los reforzadores. únicamente la conducta observable y medible podría originar las bases para anticipar, exponer y manejar la conducta. En consecuencia, Skinner busca hallar las relaciones observables entre el comportamiento y las variables que lo ocasionan o controlan. Skinner desconfía que las sensaciones como el hambre o la sed expliquen la conducta. Apunta que la sed se suscribe a exponer una relación entre la condición estimulante y la acción de beber que conlleva. Lógicamente, un día caliente y una boca seca son estímulos que llevan a una acción conductual: tomar agua.

Skinner afirma que la situación específica lleva a la respuesta, no todo el mundo responde de la misma manera frente a una situación específica.

Skinner acorde con los teóricos tradicionales de la personalidad, coincide en que el desarrollo desde la infancia presenta gran importancia para exponer los patrones del adulto, basándose únicamente en las características de las "contingencias de

reforzamiento" que una persona vive a lo largo de su desarrollo. Así un niño premiado al mostrar curiosidad, experimentara una mayor inclinación a tener una conducta curiosa en una gran variedad de situaciones, no limitados a los primeros años, también en la adultez. los patrones de conducta aprendidos constituyen los fundamentos para los distintos tipos de relación llamados "personalidad".

5.2 CONDICIONAMIENTO OPERANTE Y SOCIAL

En los procedimientos de conducta, el condicionamiento operante es tal vez el que presenta aplicaciones muy numerosas y variadas.

Aplicando el diagnostico de fobias hasta el tratamiento de adicciones como el tabaquismo o el alcoholismo, la estructura de la época conceptualiza y modifica cualquier hábito con la aplicación sobre unos pocos elementos.

El condicionamiento operante como lo conocemos actualmente fue enunciado y publicado por Burrhus Frederic Skinner fundamentado en las ideas expuestas por anticipación por otros autores.

Iván Pávlov y John B. Watson describieron el condicionamiento clásico, o condicionamiento simple o pavloviano. Edward Thorndike estableció la ley del efecto, el predecesor más directo del condicionamiento operante. La ley del efecto nos anuncia que si una conducta arroja resultados positivos para el que la ejecuta tendrá todas las probabilidades para repetirla, si presenta resultados negativos la probabilidad rebajara, por esta razón en el trabajo de Thorndike el condicionamiento operante es llamado "instrumental".

5.2.1 El condicionamiento operante

Thorndike en 1913 complemento el tratado del ruso Pavlov acerca de el condicionamiento clásico, donde las variaciones ambientales pueden producir soluciones condicionadas completamente a partir de las respuestas, originando temáticas relacionadas en las situaciones de estímulos. Thorndike enunció las leyes del aprendizaje, La primera ley, según Good, T & Brophy, J. & Good, T. (1999, p. 134), nos dice que la repetición de una respuesta condicionada robustece la unión estímulo -respuesta. La segunda parte habla de que las respuestas premiadas con un premio se mejoran y las respuestas seguidas de un castigo no son tan efectivas. La primera ley, según Brophy, J. & Good, T. (1999), fue rebatida después, ya que el reforzamiento repetido no evidencio que superara la ejecución. Por otra parte, se evaluó el tema de la retroalimentación como un simulacro sistemático de diferentes maneras alternativas de respuestas, conociendo y manejando el conocimiento de las respuestas. De acuerdo a lo anterior, la realización se mejora hasta llegar a la eficiencia. Otro pionero del conductismo, Skinner, aplicó el principio del condicionamiento operante, usando premisas del reforzamiento para moldear conductas operantes. Las indicaciones arrojan respuestas voluntarias que no son originadas de forma automática por estímulos conocidos, y no son usadas para ser aplicadas en el ambiente. Hallándose cargadas de una multitud de signos, comunicaciones, instrucciones y costumbres discriminativas que refieren, de forma directa, el principio de Skinner acerca del reforzamiento contingente. En referencia a este sentido, “la idea de educación moral va orientada sólo a influir sobre el medio,

pero esta influencia no implica intervención contextual, participativa y crítica” (Payá, M. 1997, p.109). De la misma manera, Skinner planea la sustitución gradual del profesor y del aula de clases para culminar en un individualismo exagerado del proceso de aprendizaje. Citando a Vinuesa. “Mediante una tecnología derivada de las ciencias de la conducta sería posible establecer un control conductual que permitiese un nuevo tipo de sociedad, más justa y racional, en la que el ser humano pudiese sentirse más feliz”. (Vinuesa, M. 2002, p.76). Cuando hablamos de tecnología entendemos “una manera determinada de conducir la acción, una forma de planificar y controlar el proceso operativo” (Ferrandez, A. Sarramona, J. y Tarin, L. 1995, p.39). Entonces podemos inferir de la tecnología educativa que “refleja el intento de precisar la función didáctica para incorporarla al ámbito general de la tecnología moderna”. El medio ambiente escolar, a partir del uso de la tecnología educativa con un énfasis conductista, individualizando los alumnos para que reproduzcan y realicen la practica de lo que se les ha venido transmitiendo, con el objetivo de la preparación para competir por las recompensas, replicándolo cuando lo crean necesario o se los exijan.

5.2.2 El aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social es fundamentada en la opinión de que los jóvenes estudiantes aprenden en medios sociales gracias a la observación y la imitación del comportamiento observado. Se tiene la idea de que el estudiante se ve influenciado por la presencia de los demás estudiantes. Fundamentado en tres puntos claves: - las personas aprenden por medio de la observación, que el estado

mental modifica el proceso de aprendizaje y el sólo aprendizaje de un asunto no implica que se presente un cambio en el comportamiento personal.

Bandura comenta que estaría mal que las personas aprendieran solamente basadas en su experiencia, según la creencia, en vez de que sea en la observación de otros y aprender sus procedimientos. Si un estudiante está haciendo trampa en una evaluación y el maestro lo sanciona, los otros estudiantes aprenden que esta clase de acciones no son correctas viendo las consecuencias del proceder de su compañero. "Afortunadamente, en la mayoría de los humanos el comportamiento se aprende de manera observacional a través del modelado: al observar a otros se forma una idea de cómo se realizan los nuevos comportamientos, y en ocasiones posteriores, esta información codificada sirve como guía para la acción", dijo en su libro social Learning Theory (1977).

El libro se estructura en tres modelos: 1) personal, involucra a una persona real y sus acciones de cierta forma; 2) verbal, que consiste en describir y explicar un comportamiento; 3) simbólico, libros, películas, medios en línea, personajes reales o ficticios asumiendo actitudes.

Estos modelos concluyen que el aprendizaje fluye de muchas maneras, ejemplo, por medio de la lectura o de la televisión. El punto ha originado mucha discusión por el papel que la televisión, los ordenadores o los videojuegos afecte a los niños y jóvenes.

Bandura divide el aprendizaje social en cuatro aspectos:

-Atención: En el aprendizaje, es importante enfocarse y prestar atención. Los niños, si observan algo novedoso o diferente, tienen la mayor posibilidad que centren su atención.

-Retención: usando la retención de la información que aprendieron y almacenada en la memoria.

-Reproducción: Es la información que se memorizo anteriormente y es usada en una necesidad, por ejemplo una evaluación.

Motivación: Sin interés de hacer cualquier cosa es imposible realizarla. Esta motivación se puede originar cuando observamos que una persona es recompensada o reprobada por realizar o no alguna acción, lo que lleva al observador a repetir lo mismo o evitarlo.

Albert Bandura, uso la experiencia de los muñecos Bobo, desarrollando una forma de aprendizaje lejos de las costumbres de la época y reconstruir actos de violencia, algo caótico, para el espectador menos agresivo. Encontró que el aprendizaje es social porque incluye a la comunidad. Los estudiantes repiten el comportamiento de sus padres, maestros y compañeros, no solamente de las temáticas vistas en la clase.

Con el avance de la tecnología, el enfoque en las redes sociales. Recientemente esta teoría tiene mucho auge, hablando del aprendizaje social acerca de los videojuegos y la discusión sobre los videojuegos promoviendo la violencia en niños y jóvenes.

5.3 APRENDIZAJE SOCIO CRÍTICO

El modelo sociocrítico-formativo resume su filosofía en agilizar la educación de seres humanos íntegros e integrales para confrontar los retos de desarrollo personal, el desempeño en sociedad, el equilibrio biológico, y el acervo cultural y artístico, a través de la unión de ciclos propedéuticos de la educación con los desarrollos sociales comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivas, ambientales y artísticos. (Tobón S. , 2013, pág. 23) dice. “El modelo se centra en la persona humana, hace énfasis en los procesos participativos que favorecen la convivencia, la valoración de la identidad y la búsqueda del bien común. La perspectiva del modelo se traduce en tratamientos dialógicos y cooparticipativos que favorecen la inteligencia global, el pensamiento crítico, instrumentalizándolo mediante la gestión por competencias”. El adelanto originado por el modelo no se ubica en la corta visión del eficiente sistema fundamentado en la habilidad, la destreza y la rentabilidad impuesta por el mercado. Se enfoca en potencializar las capacidades en la generación de una faceta ética de la vida, de la conciencia y la cohesión social. Se persigue una educación integradora que aumente los poderes variados de los alumnos, en su capacidad de raciocinio, de creatividad, sin olvidar la capacidad instrumental, solucionando dificultades complicadas en un entorno cambiante. El modelo sociocrítico formativo evoca una propuesta holística-interdisciplinaria con presencia de las tecnologías, los sistemas bibliotecarios con una estructura virtual pedagógica y social, usando los lenguajes simbólicos, fundamentados por la lingüística y la literatura. El modelo de aprendizaje

sociocrítico-formativo se considera específico pero factible a los demás organismos y líneas del área de Humanidades. La estructura curricular forma una representación integrista explicando, coherentemente, las relaciones especiales que se presentan entre las partes del curriculares. El modelo curricular, es sustentado en orígenes de áreas filosóficas, antropológicas, pedagógicas, psicológicas y axiológicas, demostrados en la extensión de su implementación y desarrollo. En resumen el modelo sociocrítico-formativo presenta unas características complejas e integradoras, originada en la globalidad y en la interactividad. Lo importante del modelo es que responde a las especialidades del entorno socio - histórico del lugar y ambiente de las prácticas pedagógicas.

5.4 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Examinando procesos de formación, hay variables que influyen en la educación superior afectando la satisfacción de las necesidades primarias del aprendizaje necesarias, entre las que podemos enfocar praxis pedagógicas poco adecuadas y rígidas respecto a las necesidades de cambio, las que están unidas a la pedagogía tradicional, en donde el aprendizaje es de memoria, y de corta duración, es inducida al estudiantado, en cuya práctica docente los estudiantes escriben pasivamente los contenidos, memorizan sin análisis y relacionamiento, poca participación y solo solucionan cuando el docente los cuestiona, trabajo individual sin cooperar entre sí, poca participación con iniciativa, pocas conclusiones, no tienen dotes investigativas, poco exponen y cuestionan ideas, no exponen alternativas y muestran pocas resoluciones de problemas.

El aprendizaje se entiende de acuerdo a la construcción de las estructuras de conocimiento del sujeto originadas de las experiencias que se tienen con los objetos en interactividad y con la humanidad del entorno, intersubjetividad, en momentos de interactividad que son significativos acorde con el nivel de desarrollo y los contextos sociales dan significación. El aprendizaje se proyecta más lejos aun que una simple diferencia de conducta, llevando a una diferencia en el significado de la experiencia.

El proceso de aprendizaje observado partiendo de la perspectiva constructivista acorde con Ausubel (citado en Barriga y Hernández, 2010) donde los tipos de aprendizajes que suceden en el aula son: 1) forma en que se adquiere el conocimiento, 2) manera en que se adhiere el conocimiento en la dinámica de conocimientos en el aspecto cognitivo del aprendizaje. En la primera dimensión consta de dos clases de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda dimensión se consideran dos clases: por recepción y significativo.

Ausubel (1983), enuncia que el aprendizaje del estudiante necesita de la estructura cognitiva anterior que se enlaza con los nuevos saberes, por estructura cognitiva, al grupo de saberes, bagaje que un tiene en un campo específico del conocimiento, y, por supuesto su estructuración.

En la orientación del aprendizaje, es de importancia diagnosticar la carga cognitiva del estudiante; no solamente el volumen de información que tiene, sino los saberes y proposiciones que presenta tanto como su nivel de estabilidad.

Los aprendizaje presupuestados, aportan el límite del diseño de herramientas metacognitivas que facilitan el conocimiento de la estructura cognitiva del

estudiante, facilitando la caracterización del trabajo educativo, no se considerara como un trabajo que se desarrolle con mentes vacías o que el aprendizaje de los estudiantes inicie del cero, pues los educandos presentan una cantidad de experiencias y conocimientos que inciden en su aprendizaje y pueden ser usados para beneficiarlo.

Ausubel (1983), resume "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"

6. PROPUESTAS ALTERNATIVAS CONTEMPORÁNEAS ACERCA DEL APRENDIZAJE

Barbara Rogoff propone que el desarrollo cognitivo del infante no se separa del ambiente social y dado que lo aprendido por los alumnos es un currículum cultural, apuntando que desde su nacimiento mejoran las habilidades y la proyección de la sociedad acompañados de otras personas. Las tres columnas de apoyo en su teoría se delimitan en las temáticas de actividad, sociedad y cultura.

La concepción metacognitiva de la educación nace como una solución a los obstáculos que los estudiantes tienen para hacer sus auto procesos cognitivos. Se busca que el alumno sea el centro de su propio aprendizaje y profundización referente a los saberes que incorpora y en lo practico las estrategias iniciales de investigación.

El constructivismo plantea que el alumno, tanto en las características cognitivas y sociales del comportamiento como en los afectivos, no siendo un único resultado del entorno, tampoco producto de comportamientos internos, pero sí una autoconstrucción se da día tras día como resultado de la relación entre estos dos factores. El constructivismo ataca las tesis innatistas donde los conocimientos son imitaciones del espacio exterior, y los nuevos conocimientos estarían formados por el relacionamiento de sucesos anteriores. De acuerdo a Piaget las llamadas operaciones mentales se ubican entre los estímulos medio ambientales y las soluciones adaptativas asumidas por los sujetos; garantizando un trabajo representativo y de control de la acción.

Las diversas teorías de aprendizaje fundamentadas en los modelos de procesamiento de información son unos de los ensayos más estructurados para observar una alternativa constante y cognitiva al paradigma E-R (estímulo-respuesta) donde el estímulo es un objeto externo que trata de lograr una conducta o reacción y la respuesta es el resultado o reacción a dicho estímulo. Los modelos en mención forman una clase de psicología teórica con el fin de concebir al hombre como un sistema de procesador de información.

El postulado deconstructivista con su principal exponente en Jacques Derrida, filósofo francés. Él propone la deconstrucción naciendo del modo implícito de Martín Heidegger en los estudios fundamentalmente etimológicos de la historia de la filosofía. Se resume en evidenciar cómo se construyeron conceptos variados desde procesos históricos y aplicaciones metafóricas.

6.1 LA TEORÍA DE BARBARA ROGOFT

Partimos de los tres planos de la actividad sociocultural: aprendizaje, participación guiada y apropiación participativa.

Estos tres procesos del desarrollo son indispensables e íntimamente interrelacionados, constituyentes, los cuales originan la organización de actividades. Alguno de los tres planos tiene la factibilidad de convertirse en el centro del análisis en distintos momentos pero sin prescindir de los otros planos en la estructura del análisis. Iniciando con el proceso de participación, el individuo se alista para su participación próxima en sucesos semejantes. Rogoff asume el énfasis de Vygotsky en la inclusión del individuo y el ambiente, aportando que estos factores son inseparables y se estructuran mutuamente, su separación como piezas separadas es imposible. El concepto de unidad de análisis se inicia como un paradigma o una preocupación por encontrar una uniformidad que conserve la esencia de los sucesos sin dividir los hechos en elementos únicos y sin relación que no funcionan al igual que la totalidad. Se postula realizar la actividad el acontecimiento como unidad de análisis dado que permite replantear la interdependencia entre el individuo y el entorno social y cultural, relación en la que cada uno está comprometido en la definición del otro, ninguno de estos existiendo separadamente. Es incompleto aplicarse solamente en el relacionamiento entre el desarrollo individual y la interacción social no teniendo en cuenta la actividad cultural en la que se presentan los sucesos. La Comprensión de cada uno de estos implicaría a los demás. Es posible focalizar un plano para estudiarlo, pero conservando los otros de fondo sin separarlos. La autora conceptualiza que el aprendizaje presupone la asistencia de individuos activos que interactúan con los demás en una actividad

culturalmente o académicamente estructurada, se fundamenta en el rol activo de la totalidad de los miembros. Uno de sus propósitos es la implementación de una participación centrada de los participantes poco experimentados. En el aprendizaje los nuevos en una comunidad de práctica mejoran por medio de la participación, orientados hacia objetivos culturales/institucionales. El aprendizaje es más que el trabajo en díadas (experimentado – novel), más bien es un pequeño conjunto en una comunidad con diferenciación de papeles. Es fundamentado estructuras de implicación y acuerdo se integran la totalidad de individuos pero los aprendices son los protagonistas responsables.

El concepto de participación guiada hace referencia a los procedimientos y sistemas de responsabilización mutua entre los participantes, con comunicación y esfuerzo coordinado, como pertenecientes a una actividad culturalmente significativa. Se fundamenta en estructuras de responsabilidades interpersonales y nos obsequia una forma de analizar la totalidad de las interacciones personales. Podemos definir a la guía como la dirección indicada por lo cultural, el valor social y los otros sujetos del grupo social. Como participación se referencia a la observación y a la intervención real de un individuo en una actividad. Existe un objetivo común a todo el grupo, las responsabilidades están motivadas por un propósito. Un infante que labora solamente en una redacción, está participando de una actividad, orientado por el docente, los otros estudiantes de clase y familia que alientan y explican al infante a finalizar la tarea. Este aspecto orientado hacia la dinámica interpersonal no fue planteado en la teoría de Vygotsky.

La característica de la apropiación participativa es la forma en que los sujetos evolucionan a partir de su participación en una actividad específica, es el proceso personal orientado por medio del compromiso de la realización de una actividad, lo que propicia que los individuos cambien y manejen una situación actual de la manera aprendida en su participación en una situación previa similar. En el aspecto individual del estudio de la actividad sociocultural, focalizado en la forma en que se transforman los sujetos a partir de su participación en actividades. Al comprometerse los individuos hacen contribuciones continuas, allí es donde el contexto se modifica con la apropiación.

Barbara Rogoff enuncia el término de apropiación en una diferenciación del propuesto por Vygotsky, internalización; sabiendo que en este último proceso hay una característica que es estática y transportada. Podría implicar una separación entre el individuo y el entorno social y Rogoff expone que un participante en una actividad hace parte de esta actividad y no debe separarse, entonces, la premisa de que el entorno social es externo al sujeto es incorrecta. A diferencia el nuevo término implica que el estudiante y sus ámbito social es interdependientes, sus roles activos y dinámicos varían e individualmente de ellos aprenden por comunicación directa. La cognición no es definida como un conjunto de objetos almacenados, al contrario no se trata solamente de procesos de pensar, repensar, recordar y planificar y el enfoque se dirige a los cambios activos que se producen en acontecimientos o actividades abiertas en los que los individuos participan. Se supone que lo principal es el cambio y el desarrollo evolutivo del sujeto así como de la actividad y los conceptos de apropiación. El tiempo en ambos conceptos

presenta un especial tratamiento, pues en el postulado de la internalización el tiempo se divide en pasado, presente y futuro. Estas etapas son tratadas separadamente y se parte de que el sujeto de estudio recopila recuerdos pasados que son recordados para ser aplicados en el presente y que el estudiante realiza una planeación en el presente y la proyecta en el futuro. En consecuencia a lo anterior se asume una estructura mental donde se almacenan elementos estáticos recopilados en el cerebro, donde la aplicación de destrezas externas, con la internalización, genera el aprendizaje transformándose o no el individuo.

La teoría de la apropiación postula que el tiempo es inherente a los sucesos y no es dividido en partes separadas. El presente se prolonga a durante el pasado y del futuro, porque cuando una persona interactúa fundamentado en una experiencia previa, su pasado se activa en el presente. El desarrollo presupone una diferenciación constante y continua en un esquema dinámico, no tanto como la recopilación de nuevas unidades. Aunque podemos citar algunos aspectos o ambigüedades del término apropiación, consideramos tres usos del término: cuando es el caso de la interiorización, un asunto externo importado, cuando se extrapola lo mismo que el anterior, aunque es una versión similar a la de interiorización, algo exterior es importado y transformado por los objetivos de los poseedores y la apropiación como una estructura que anticipa a la transformación según lo enunciado por Barbara Rogoff.

6.2 LA ENSEÑANZA SEGÚN PALINCSAR Y BROWN

Sustentos teóricos del modelo de enseñanza recíproca.

Las creadoras del modelo de enseñanza recíproca apuntan a su fundamentación en la teoría de aprendizaje de Vygotsky, iniciando con el aprendizaje que supone la profundización de actividades inicialmente adquiridas y practicadas en momentos cooperativos sociales. Mas claramente, los alumnos realizan su aprendizaje en la participación en dinámicas grupales en donde son expuestos a modelos por el maestro, diferenciados en su grado de realización con pericia. Lentamente, los individuos más aventajados del grupo de alumnos inician a ser modelos e imparten los conocimientos en forma gradual a los más inexpertos, con su asistencia, al momento que alcanzan la disposición de realizar la actividad en forma individual.

La labor de modelamiento en el que se cimienta la enseñanza recíproca necesita del docente no solamente el aspecto instruccional, también, un uso correcto y sagaz del diálogo, de la conversación para impulsar la obtención de los logros propuestos.

El papel del docente en el modelo de enseñanza recíproca trabaja modelando la lectura y como monitor de las dinámicas en las clases. Al revés de exponer preguntas al grupo en general o en forma individual, el docente recrea situaciones para que los estudiantes emitan opiniones y preguntas acerca de la temática y que se compartan a los demás estudiantes, el docente proporciona un modelo experto a los estudiantes, analizando cómo actúan los estudiantes para encontrar soluciones de problemas específicos.

El profesor debe mantener los lineamientos de la actividad, enfocando el dialogo sobre el texto, asegurando el uso y aplicación de las estrategias que intenta enseñar. Finalmente, la supervisión y corrección a los estudiantes que lideran la actividad, buscando que asuman la responsabilidad y el control general de la

actividad. Esta labor de modelación que es el fundamento de la enseñanza recíproca depende de la pericia del docente sobre el conocimiento del desarrollo instructivo y un adecuado manejo de la conversación y la palabra oral. El papel del estudiante es emitir preguntas que son respondidas por los otros compañeros, enfocándose en las aclaraciones de las dudas planteadas, resumiendo la porción de la temática tratada y preocupándose por que se realicen avances acerca del fragmento estudiado. El grupo en general debe tener una concentración alta sobre el tema a tratar y evitar divagar sobre temas colaterales o distraerse con discusiones colaterales, además de conservar el orden y la actitud de aprendizaje.

6.3 PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

La enseñanza con sesgo constructivista y la elección de una metodología didáctica que garantice la modernidad de la praxis educativa reflejando el moderno rol del maestro facilitando el aprendizaje, propiciando que los estudiantes planteen de modo objetivo, lógico y coherente preguntas inherentes a la temática, como variedad de soluciones para resolverlas. Por medio de esto, los estudiantes aprenden la estructura de Vygotsky fundada en la autonomía e independencia, sin necesitar la atención y explicación de los docentes, fomentando el aprendizaje desde el punto constructivista.

Uno de los principios de la enseñanza constructivista es que el aprendizaje se entiende como una pedagogía en la que el estudiante forma activamente nuevos conceptos fundamentados en conocimientos presentes y pasados. De otra manera,

el aprendizaje se construye de propios conocimientos desde propias experiencias, esta acción también es identificada como procesamiento social de construcción del conocimiento. Varias ventajas de este proceso social es en el que los aprendices pueden laborar para cristalizar y organizar sus ideas, también pueden socializar los resultados a otros estudiantes dando oportunidad de elaborar lo aprendido.

Ausubel, al igual que otros teóricos cognitivistas, postulo que el aprendizaje indica una reconstrucción activa de las nociones, ideas y esquemas que el estudiante tiene en su estructura cognitiva. Jean Piaget y David Ausubel, plantean que aprender es resultado de los desequilibrios comprensivos de un estudiante y que el entorno presenta una importancia central en este proceso.

Cuando procedemos con la idea de que el mundo tiene una dinámica en una manera y no es correcto, fallamos a menudo. Retroalimentando esta nueva experiencia y reconstruyendo la idea del funcionamiento del mundo, un aprendizaje de cada experiencia errada.

Se define al aprendizaje significativo desde el modelo psicológico y epistemológico cognitivo estructurado por David Ausubel con Novak, con el objetivo de exponer la forma de operación de las estructuras de pensamiento por medio de esquemas de formación diferentes constituidos por enfoques, teorías, principios y sus relaciones al dar sentido real, y, como resultado, cualquier clase de acción operacional concreta aplicada en un campo meta del estudio.

La significación, indica la capacidad para establecer relacionamientos entre saberes teóricos y prácticos, así como los conocimientos anteriores y los nuevos. Son los conocimientos más generales y abstractos unidos con los más específicos concretos y empíricos en los que se registra un grado más alto de generalidad en la estructuración cognitiva del individuo en aprendizaje, por supuesto a partir de sus modos de pensamiento entendido como tal, hasta toda acción sobre el mundo y las situaciones problemáticas que se exponen al estudiante con proyección al ámbito laboral. En orden a lo anterior el aprender es una estructura que se asemeja al de pensar en la que implica iniciar de lo que el individuo ya sabe en conocimientos previos- y adoptar estrategias específicas aplicadas a una situación que se presenta como problema al interpretar, intervenir.

6.4 LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La rapidez del razonamiento analógico del cerebro humano en modo secuencial es demasiado bajo comparándolo con los ordenadores. Podemos afirmar que la existencia de un algoritmo y los valores, la computadora obviamente encontrara la solución de un problema más rápido que un individuo, esto es verdadero y se podría declarar que las ordenadoras "piensan". No obstante la mente humana, con su facilidad de emitir juicios sin datos previos, sin información; mejor aún, sin datos, o sin la información ser consciente, línea en la cual un computador no tiene probabilidad de vencer. De todas maneras la información originada en las intrincadas sociedades humanas no tiene control por el hombre y esta información existe, no se puede omitir. En la naturaleza los seres reciben la información por el

sistema nervioso originada en el exterior, se registra con los órganos de los sentidos. En el humano, el aspecto sensorial está totalmente asociado a los procesos cognoscitivos. Realmente no bastaría con ver o escuchar una situación, también es necesario cierto análisis y evaluación previa de la información antes que sea memorizada e interpretada.

Una diferencia somera, y muy importante, entre las funcionalidad de sentir y percibir. Los órganos sensoriales humanos capturan estímulos originados del exterior, y los regulan a un procesamiento cuyo resultado son percepciones; es en ese momento en que tomamos conciencia de la presencia de esa información. Retomando el sentir como una operación simple, solo en el grado de los sentidos, percibir es una función de complejidad cerebral. Lo distinto de la percepción y sensación, nos muestra que un estímulo siempre se siente de la misma manera en distintas situaciones, pero su percepción varía acorde con la contextualización y el pasado del individuo entendido como experiencia.

Otra ventaja del hombre es su capacidad para prestar atención parcialmente a la información que se observa y apartar el resto, seleccionarla. Aun en el momento en que el individuo se enfoque en una sección de la información, tiene el sentido constante de que el entorno del mundo está en todo instante, aunque no esté visualizado. En general, el ser humano selecciona voluntariamente esta dinámica de filtraje y centra atención solamente a pocos de los recibidos. El humano, en su cotidianidad, se ve abocado continuamente a tomar una multitud de decisiones a partir de mucha información y de alternativas opcionales. Son estos comportamientos humanos acerca de información específica lo que origina el

conocimiento. La solución del paradigma, el objeto cognitivo, no es exacto, ni es matemático, debido a la corriente de información continua y los actos humanos son específicos. Determinado hecho se presenta en dos personas que llegaran a conclusiones diferentes; un individuo que piensa haber encontrado la respuesta a un problema deberá retroalimentarlo al recibir nueva información que cambia las condiciones iniciales, así la corriente de información es constante y, lógicamente, el proceso de obtención del conocimiento es dinámico.

Es importante preguntar cómo se realiza el proceso de aprehensión activa e interactiva en el entorno real del ser humano, para ello se evaluara la información con distintas facetas, desde la informática, de orden técnico, hasta las opciones de aplicación de la filosofía, cibernética y psicológica. La información nos lleva a una dualidad con el conocimiento, para señalarlo como complementario, donde acceder a lo inicial es necesario, pero insuficiente, para el segundo se intenta asistir al procesamiento humano de la información con una línea psicológica, pero libre para las propuestas que ayudan a su explicación y descubren líneas para nuevos estudios.

La metodología con el objetivo de recopilar la mayoría de literatura importante acerca de la temática objetivo de estudio, se consulta en los buscadores más conocidos: Google, Yahoo, Microsoft, Alta Vista, y otros. Es realizada con los siguientes términos: procesamiento humano de la información, gestión del conocimiento, originando muchas citas de libros, artículos, publicaciones electrónicas, en varios idiomas. La investigación se ejecuta recopilando información en línea sobre el tema con alta precisión y por otra parte, obteniendo

datos necesarios sobre características relacionadas con el objetivo central, para mejorar su comprensión.

La teoría y las definiciones de la información

Los modelos de feedback y de la información se originaron en el estudio de las comunicaciones, influenciado por la psicología. El modelo comunicativo indica que las acciones psicológicas se entienden por analogía con las acciones que tienen lugar en el instante en que un mensaje es transmitido por un dispositivo de larga distancia.

El postulado comunicativo, enunciado por Shannon, nos dice que la información, en modo de mensaje, ingresa a la fuente y se traduce a un código característico de sistemas de transmisión específicos, estos corren por un canal de comunicación como pulsos eléctricos, ondas electromagnéticas, ondas de lumínicas y en otro punto deben decodificarse para recepcionarlas. La estática puede interferir el mensaje en su transmisión, anticipadamente a llegar a su destino. La teoría de la información usa esta modelación, La unidad de informática es nombrada como bit, para nombrar pequeñas cantidades de informáticas, en inglés es el diminutivo de dígito binario.

Shannon, un ingeniero de Michigan, realizo trabajos acerca del tratamiento de la información, iniciando con teoremas y modelos buscando esclarecer la razón de los procesos naturales. Sus enfoques básicos se relacionan con la identificación de los fallos, su control y arreglo, soportado en que el caos es la destinación de todo

y la informática es la herramienta para descifrarlo. Sus trabajos se enfocaban principalmente en la telefonía y la radio, resultado de probar su relación con la comunicación humana, así la informática no se ha limitado sólo al punto matemático o técnico; sus conceptos abarcan líneas filosóficas, cibernéticas y otras, formando las ciencias de la información.

La información es la definición que las personas adjudican a las cosas. Los valores se sienten por los sentidos, estos los unen y originan la información para el conocimiento, que facilita asumir decisiones para hacer las acciones sociales. El humano representa símbolos de datos de manera representativa, para formar el conocimiento concreto y recreo modos de almacenar como de usar el conocimiento. La información al igual que la palabra, es simultáneamente significado y significante, esta es la base material o simbólica que comprende el significado, el contenido.

Según lo anterior, se entiende que se presenta una duplicidad de dimensiones de la existencia de la información, el primero como entidad subjetiva que se origina en el cerebro de los individuos y el segundo, ente objetivo, en el que sensoriza la información, traducido en soportes o se comunica en procesos de comunicación existiendo interrelaciones dialécticas entre las dimensiones o planos. Mientras la información aumenta en progresiones geométricas, la destreza de asimilarla se regula, al contrario, por medio de la progresión aritmética. Como consecuencia se asumen decisiones personales y diferenciar entre información y datos. Se observa una cantidad inimaginable de datos disponibles: lo importante es saber diferenciar que forma información y cual conocimiento con calidad de uso.

Generalizando, se puede afirmar que la información puede definirse como el significado que asumen los datos o valores como efecto de un procesamiento consciente y con la intención de adecuar tres elementos: los datos del medio, las razones y el punto de aplicación, tomando en cuenta el esquema de conocimiento del sujeto.

6.5 LA POSICIÓN DECONSTRUCTIVISTA ANTE EL APRENDIZAJE

La palabra deconstrucción se inicia en las líneas de la filosofía y de lo literario y se ha usado en especial en los Estados Unidos. Destruktion fue usado por Heidegger en su obra "Ser y Tiempo". Es J. Derrida quien ha popularizado su uso y la teoría de su práctica. Este autor expone la significación de un texto específico, ensayo, novela, artículos como la referencia a las palabras empleadas y no a la referencia de lo que ellas representan. Diferencia activa. Entonces los distintos significados de un texto son dilucidados mediante el análisis de la estructura del lenguaje donde está redactado el texto en cuestión. Es una estrategia, una práctica, que mueve muchas actitudes en el texto; analiza las posibilidades de las estructuras conceptuales de la filosofía, sin confundirse con la persecución de las condiciones trascendentales del conocimiento. La filosofía de Occidente (platónica-hegeliana) presupuestando un espacio de racionalidad sistemática, prevaleciendo el habla contra la escritura, un mundo en el que todo tiene sentido. La reconstrucción es contraria a la racionalidad hegeliana de un único enfoque, con el impasse de que los textos literarios o de otra clase sean de un solo enfoque. La propuesta de que el deconstructivismo es que la lectura de un texto no tiene una única interpretación, o sea no es limitada la obra a un solo espacio. El texto no es estático en su totalidad,

globalmente la escritura está en permanente movimiento. Un texto es parte de un universo mayor que está omnipresente. Por eso es imposible limitar un texto. Existen dos clases de lectura: la unívoca fundamentada en el mensaje cristalino y la reconstructiva sugiriendo plasticidad y cuerpo de los significados. No existe un único significado, existe una polisemia, referente a un texto es imposible determinar una buena lectura categorizándola. La reconstrucción analiza todos los factores que funcionan como centro de un texto, significados, contextos, contenidos, temas. Se considera al texto como presentación de un fenómeno comunicativo y de significación. Lo principal de la estrategia deconstructivista es la prueba de la autocontradicción textual. Es distinta de la técnica filosófica impuesta para determinar la lógica en los argumentos de un contrario en que las contradicciones manifestadas revelan incompatibilidades subyacentes entre lo que escritor supuestamente argumenta y lo que realmente dice. Este divorcio es la discusión de la reconstrucción. Deconstruir es demostrar que el anhelo de totalidad, característico en Europa es solo un sueño. Además tiene un sesgo etnocentrista, nociva, homogeneizante y dogmática. La ciencia y la técnica todo lo puede dominar, como que con la genética puede el ser humano sanar la mayoría de las enfermedades.. De ahí que J. Derrida respecto al deconstructivismo considera que:

- a) podemos conocer, pero no podemos conocerlo todo, ni por el juego del lenguaje, ni conocer nada de modo definitivo.
- b) deconstruir para crear otras cosas. Deconstruir es prometer siempre algo, otra cosa podrá venir;
- c) puedo comunicarme con el otro, pero no plenamente. La otra persona no será jamás idéntico a mí;
- d) dar sin esperar nada a cambio, ni la promesa de salvación, no podemos ser salvados;
- e) aprender a vivir una amistad y una hospitalidad sin

nombres, es decir que aún no existen; f) de ahí el triunfo de la ternura sobre el ego, del impulso egocéntrico de totalizar el saber, de controlar, de apropiarse de la verdad; g) lo que hay que inventar son formas de vivir menos agresivas, violentas, de convivir trágicamente, asumir la impenetrabilidad del otro, de la otra raza, de la otra cultura, de lo que aún no conocemos. La creación de nuevas maneras de comunidad abarcando lo siguiente: se podría conocer al otro, pero no totalmente, es imposible la apropiación total del otro. es imposible conocerlo, comprender y dominar la totalidad.

TABLA 1. CUADRO COMPARATIVO DE LAS DIFERENTES TENDENCIAS

TEORIAS	CONDUCTISTA	CONSTRUCTIVISTA	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	COGNITIVISTA
DEFINICIÓN	<p>El aprendizaje para este modelo es un cambio relativamente permanente en la forma que actúa una persona a partir de una experiencia. Esta conducta está regida por leyes y sujeta a variables ambientales.</p> <p>Los conductistas estudian el aprendizaje concentrándose en las conductas abiertas que pueden ser observadas y medidas. Ven las conductas como determinadas por eventos externos al aprendiz, por estímulos que producen respuestas o por reforzamiento que mantienen esas relaciones estímulo-respuesta.</p>	<p>Esta teoría sostiene que el conocimiento no se descubre, se construye: el alumno construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Esta teoría nos presenta la relación que existe entre la información que un sujeto recibe como nueva y la que ya posee. Esta teoría se diferencia del aprendizaje por repetición o memorístico, ya que el memorístico es simplemente una incorporación de datos que carecen de significado para el estudiante y por lo tanto no permite que se relacione con otros.</p>	<p>Esta teoría asume que el aprendizaje se da a partir de la experiencia, pero, a diferencia del conductismo, lo concibe no como un simple traslado de la realidad, sino como una representación de dicha realidad.</p> <p>El cognitivismo abandona la orientación mecanicista pasiva del conductismo y concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz. Aclarando que esta reestructuración no se reduce a una mera asimilación, sino a una construcción dinámica del conocimiento. Es decir, los procesos mediante los que el conocimiento cambia. En términos piagetianos, la acomodación de las estructuras de conocimiento a la nueva información.</p>
REPRESENTANTE	<p>Ivan Pavlov realizó en 1889 un experimento sobre aprendizaje por medio de acondicionamiento esta lo realizó a través de la respuesta de salivación presentando alimento a perros bajo condiciones controladas. Este experimento tuvo especial influencia en el desarrollo de teorías psicológicas conductistas.</p>	<p>*Jean William Fritz Piaget (1896-1980) aporta a la teoría Constructivista el concebir el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a los que este autor denomina estadios.</p> <p>*Jerome Seymour Bruner (1915) considera que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su</p>	<p>David P. Ausubel (1918). Fue influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Piaget, y planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción, en la que afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos. Se distingue de otros autores que destacan el hecho de que el aprendizaje debe construirse a partir de las relaciones sistemáticas que se establezcan entre conocimientos nuevos y previos. En efecto, Ausubel pone el</p>	<p>Albert Bandura (1925) Su Teoría de Aprendizaje Social es cognitivista porque en el proceso de aprendizaje da mucha importancia a la construcción del conocimiento por parte del sujeto. De la misma manera su planteamiento explica que se aprende no solamente a través de lo que hacemos sino también observando las conductas de otras personas y las consecuencias que trae consigo tales conductas. Todo esto es posible porque tenemos la capacidad para poder representar mentalmente lo</p>

7. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN EL APRENDIZAJE

“Para construir el plan educativo se comienza por definir los fines de la educación, deducir de ellos unas metas más precisas que servirán a su vez para determinar los

objetivos de las acciones pedagógicas cotidianas. El paso de un plano general en donde se definen los objetivos globales a un plano técnico, en que se especifican los contenidos, es una fase muy importante y delicada encargada a los administradores de la enseñanza y los especialistas en pedagogía.” (UNESCO, 1999). “Los contenidos han tenido en la programación diversas orientaciones, desde la idea de que a más cantidad de contenidos mayor desarrollo de capacidades, a la concepción de que deben apegarse a los objetivos, pasando por la total dependencia de unos contenidos prefijados sin la participación del contexto específico. Actualmente hay un replanteamiento del papel de los contenidos y se entiende por contenido educativo al conjunto de formas culturales y de saberes que forman parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno” (Imbernon, F. 1995). Como dice Stenhouse, (1985) la organización del programa educativo implica establecer los contenidos necesarios para el mundo de presente y futuro, con actividades con sentido, pertinentes y motivadoras que posibiliten el conocimiento futuro. Con una disposición del alumno a una clasificación del capital que es la cultura.

7.1 CONCEPTO Y TIPOS DE CONTENIDO

Los parámetros de utilidad, significación, adecuación, globalización e interdisciplinariedad son imprescindibles para delimitar los contenidos de aprendizaje. Son útiles si se usan para recordar el conocimiento previo del estudiante y fomenta las destrezas que se presupuestan al hacer una actividad didáctica específica. Ellos son significativos si cumplen las necesidades y

expectativas del educando, si resuelven sus problemas o los comprenden, aproximándolos al entorno en el que se encuentra el estudiante. Luego, Es global si esta adecuado a la competencia cognitiva de los estudiantes y se relaciona con otros campos. Esto es lo fundamental de la escogencia y ordenación de los contenidos iniciando con la discusión, el debate y análisis de los puntos epistemológicos, de los contenidos principales y secundarios, psicopedagógicos respecto a la edad cronológica de los estudiantes, sociológicos importantes para la cultura que se espera desarrollar. Esta etapa es fundamental en la labor del docente incorporando sus opiniones en el orden establecido en la reglamentación oficial, tanto como en la complementación de estos. Tipos de contenido:

A) CONCEPTUALES: son el saber conocer B) PROCEDIMENTALES: son el saber hacer. Son de dos tipos: algorítmico y heurístico, condicionado por cada una de las características del entorno de aplicación.

C) ACTITUDINALES: es el saber ser y relacionarse con los demás. Estos contenidos explican las disposiciones constantes, examinando, de una manera determinada, un objeto, persona, suceso o situación. D) FACTUAL: indica los conocimientos previos de los alumnos sobre la materia. Para alcanzar el saber de uno se necesita del concurso de los otros.

7.2 CONTENIDOS ESCOLARES Y APRENDIZAJE MEMORÍSTICO

El aprendizaje memorístico por repetición es en el que los contenidos son relacionados entre sí de una forma estricta, con poco significado para el sujeto que

estudia. Es el típico aprendizaje por asociación: se inicia cuando el aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias. Es la clase de aprendizaje estudiado como aprendizaje verbal originada en Ebbinghaus que analiza cómo los sujetos memorizan y retienen cantidades de dígitos o sílabas sin significado. También, el aprendizaje memorístico se produce con materiales que presenten un significado específico, sin cumplir las características del aprendizaje significativo. La Incorporación asustantiva, arbitraria y verbalista de conocimientos cognitivos con pocos esfuerzos por unir nuevos conocimientos con estructuras existentes en la parte cognitiva. El aprendizaje no está relacionado con experiencias, con hechos u objetos y no tiene proyecciones afectivas que interrelacionan los conocimientos nuevos con saberes anteriores. Ausubel a señalado que el aprendizaje de esquemas conceptuales busca una comprensión de estas y que esa comprensión no se alcanza solamente con procedimientos memorísticos. Aunque Ausubel admite que en varias circunstancias de aprendizaje escolar o extraescolar, puede haber aspectos memorísticos. El aprendizaje de memoria pierde importancia poco a poco desde que el infante gana más saberes, ya que al incrementar éstos se promueve el establecimiento de interrelaciones significativas con los materiales, ejemplo, el conocimiento del vocabulario en otra lengua no será totalmente memorístico, ya que se fundamenta en el relacionamiento de significados establecidos anteriormente en la lengua materna. De todas maneras, Ausubel, opina respecto a el aprendizaje significativo que es más eficiente que el memorístico.

7.3 CONTENIDOS ESCOLARES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel piensa que un aprendizaje se torna significativo en el momento que puede asociarse, de manera no arbitraria y principal con lo que el estudiante sabe, es decir un aprendizaje significativo que se une a los esquemas de conocimiento que sabe el sujeto y en el momento en que el nuevo material tiene significación en el sujeto desde su relacionamiento con saberes anteriores. Para esto es importante que el material que se aprende tenga un significación por sí mismo, de otra manera, que exista una relación asociativa entre sus partes. Es necesario también que el estudiante presente los requerimientos cognitivos necesarios para asumir esta significación. Ausubel señala también al estudiante como un ordenador activo de la información y piensa que el aprendizaje es sistémico y estructurado. Esto porque el mismo no se limita a asociaciones básicas memorísticas, sino que es más complejo. Se señala al aprendizaje en descubrir como importante debido a que el estudiante de manera gradual descubre nuevos sucesos y crea conceptos, deduce relaciones, origina resultados originales. Desde esta acepción se comprende que no es posible que la totalidad del aprendizaje significativo ocurra en el aula y sea por descubrimiento. Apoya el proceso verbal significativo que facilite el dominio de la temáticas curriculares que se dictan en las escuelas, fundamentalmente a nivel básico y media técnica.

Tabla 2 .Diferencias entre el aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico

<u>SIGNIFICATIVO</u>	<u>TRADICIONAL</u>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es permanente: El aprendizaje que adquirimos es a largo plazo. ➤ Produce un cambio cognitivo, se pasa de una situación de no saber a saber. ➤ Está basado sobre la experiencia, depende de los conocimientos previos. ➤ Requiere una participación activa del discente donde la atención se centra en el cómo se adquieren los aprendizajes. ➤ El aprendizaje significativo puede producirse mediante la exposición de los contenidos por parte del docente o por descubrimiento del discente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor asume el rol de experto o autoridad formal ➤ Los profesores transmiten la información y organizan el contenido en exposiciones de acuerdo a su disciplina ➤ Los alumnos como "recipientes vacíos" o receptores pasivos de la información. ➤ Las exposiciones del profesor son basadas en comunicación unidireccional. ➤ Los alumnos absorben, transcriben, memorizan y repiten la información para actividades específicas como pruebas o exámenes. ➤ El aprendizaje es individual y de competencia.

Ese mayor nivel de eficacia se debe a tres ventajas fundamentales de la comprensión y asimilación en relación con la repetición (Novak, 1977); generar una retentiva duradera de la información, agilizar nuevos aprendizajes en relacionamiento y originar cambios profundos y significativos encima del olvido de los particularidades concretas. Ambos aprendizajes memorísticos y significativos se pueden complementar. El aprendizaje significativo es preponderante y deseable que el caso del aprendizaje repetitivo en lo relacionado a orientaciones académicas, ya que el facilita la adquisición de módulos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación. La estructura cognitiva se forma de conceptos, hechos y proposiciones en forma jerárquica. Así, procedemos con la

información de hechos y proposiciones subordinadas, inclusivas, de forma que son subsumidos e integrados con los mensajes más inclusivos, nombrados como conceptos y proposiciones superordenadas. El modo cognitivo es integrado con esquemas de conocimiento. Los esquemas abstraccionales y generalizaciones son formados por individuos iniciando con los objetos, hechos y conceptos, y de las interrelaciones que se generan entre éstos. Se debe tener presente que la estructura cognitiva del estudiante presenta una progresión de antecedentes y conocimientos anteriores, con vocabulario y marcos referenciales específicos, lo que demuestra su crecimiento intelectual. El aprendizaje significativo presenta un procesamiento muy activo en el caso de una información contenido, como es el caso de un texto académico: primero. Realizar juicio de pertinencia seleccionar cuáles ideas ya se presentan en la estructura cognitiva del educando y cuales las mayormente interrelacionadas con las temáticas nuevas. segundo. Se observan las diferencias, contradicciones e igualdades de las temáticas nuevas y las antiguas. tres. Con base en el proceso anterior, el nuevo conocimiento se reformula para asimilarse en el esquema cognitiva del individuo. cuatro. Si no existe concordancia entre las ideas antiguas y las recientes, el lector hace un procesamiento analítico y sintético de la información, organizando conocimientos en forma amplia. Entre la condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo tenemos que el aprendizaje no se construye en un vacío cognitivo aunque existan casos en que la educación sea repetitiva y memorística es relacionada con esquema cognitivo. La primordialidad que presenta el conocimiento de los procesos de evolución intelectual y de las habilidades cognitivas en las distintas etapas del individuo acompañados por los contenidos y

materiales didáctico pedagógicos, con un obvio significado lógico potencial para el estudiante. El significado es potencial y lógico en referencia al significado que tiene el material simbólico gracias a su naturaleza.

7.4 CONTENIDOS ESCOLARES Y RAZONAMIENTO MORAL.

La visión del alumno acerca de una actividad concreta de aprendizaje no necesariamente tiene que ser congruente con la que tiene el docente. Es común que sean distintas. Es importante señalar que los factores motivacionales, relacionales y afectivos representan un rol de primera línea en la rememoración de los conocimientos previos del educando. Todos los entornos sociales poseen un código normativo sobre los procederes correctos o incorrectos que realizan los individuos. Existen acciones que se tipifican como buenas y valiosas y otras que son tipificadas como malas y son punibles. Las nociones de lo bueno y malo están muy enraizadas en el individuo y en lo social, con mucha atención en que la población se alinee a estas normas compartidas. La palabra moral proviene del latín mos-moris que traducida es costumbre, manera, uso o práctica. Ética es original del griego Ethos. Se utilizan de forma indiferenciada acerca del estudio de normas o reglas que establecen el proceder humano hacia los demás congéneres en sus aspectos generales. Las normas morales no son únicas para regular el proceder humano, existen reglas y leyes sobre los modos sociales, jurídicos, mandatos. (Delval, Juan. 1994). Piaget llevo a cabo estudios preliminares de las ideas morales en niños y aventajo las limitaciones del punto fundamentado en los contenidos morales. Piaget señala que el desarrollo moral se presenta unido con la evolución intelectual y con relaciones menos egoístas y de mayor colaboración con sus

compañeros de clase. Siendo el infante pequeño, menor a 7 u 8 años, considera que las reglas provienen de exterior, de sus padres, que son la autoridad, moral heterónoma. En el establecimiento del relacionamiento cooperativo con otros, es importante que aleje su egocentrismo y asuma el lugar del otro. Allí nace la autonomía moral.

8. PRÁCTICA DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE

La acción de la transmisión de la ciencia y cultura a futuras generaciones representa un desafío complejo. El rápido cambio social y la evolución de los sistemas educativos inciden en la labor del docente en la dinámica dentro del aula. Es imprescindible entonces, replantear la tarea docente. Pensando en las estrategias de enseñanza, los estudios desarrollados por diferentes profesionales acerca del tema educativo conduce a pensar estrategias respecto a los desafíos planteados a los docentes en un panorama complejo.

“Los procesos de cambio social y la transformación de los sistemas educativos de las últimas décadas, han transformado profundamente el trabajo de los profesores en el contexto del aula, planteando nuevos desafíos. Desarrollar la capacidad de innovación y la adaptación a los cambios requiere además de un análisis de territorios a recorrer, elaborar estrategias, buscar soluciones y realizar propuestas para dicha adaptación”. (Esteve, 2005).

“Frente a este contexto complejo, se hace necesario entonces, pensar la práctica docente no en función de pasos, sino teniendo en cuenta que la enseñanza es una

actividad compleja que requiere de decisiones de cómo, por qué y para qué enseñar” (Gvirtz, 2006).

8.1 EL DOCENTE COMO TRASMISOR DEL SABER.

En una transición entre ser un transmisor de conocimientos a generar la iniciativa y motivación por el conocimiento, independientemente del nivel educativo en el que imparta clases, como facilitador del aprendizaje, de la creatividad y de la innovación.

La parte teórica en muchas ocasiones, puede el alumno conseguirla a través de internet. Lo difícil es cómo se realiza dicha práctica y como utilizar la información distante por un clic. El docente asume el compromiso de orientar al estudiante a usar esta información de forma significativa

El educador debe amar la labor y demostrar esa pasión a los estudiantes para imprimir pasión por el conocimiento. Es fundamental educar emocionalmente y siendo ejemplo, recordemos que la palabra convence, pero el ejemplo arrastra. El educador se convierte en pieza clave donde lo que se quiera transmitir es también una vivencia para el docente. Los alumnos aplicaran estos conceptos en su vida laboral.

La habilidad y didáctica para recrear situaciones reales, y cómo actuar positivamente ante ellas es otro punto importante y podemos resumir con esta cita de Mendoza(2005).

“Necesitamos formadores que tengan sensibilidad de lo que pasa en el mundo real, que tengan experiencia inclusive en el mundo real para que ellos puedan llevar a la

práctica muchas situaciones de resolución de problemas que puedan trabajar con nuestros estudiantes”, expone Mendoza.

El docente es promotor del proceso formativo integral, no solamente se debe formar graduados idóneos, sino calidad en valores humanos, buenos ciudadanos que se apropien de la mejora de su entorno global, socialmente responsables y respetuosos.

“Un modelo educativo tiene que estar inmerso en estos ejes transversales de humanidades para que realmente en esta formación de talento no olvidemos la parte de formación integral”, Mendoza(2005).

Por otra parte, Carmen Gonzáles opina que la libertad de cátedra en diferentes países ha retrasado la evolución de los docentes al rol de transmisores de información a facilitadores y constructores de conocimiento.

Tabla 3: Categorías de Análisis Intervenciones Tutoriales

Etapa	Categoría
Bienvenida y socialización en línea	Corresponde a los mensajes en los cuales se da una bienvenida al espacio virtual, se invita a participar en él y se da una acogida de alumno. Se busca conocer a los alumnos y que ellos se conozcan entre si presentándose (nombre, establecimiento, formación, años de experiencia, motivaciones, expectativas frente al curso, etc,) y que se sientan acogidos.
Apoyo Técnico	Ayuda en la solución de aspectos técnicos relacionados con la configuración y acceso al espacio virtual, además del uso de la plataforma para envío de trabajo, publicación de documentos, revisión de evaluaciones, etc. Se ofrece ayuda (correo electrónico, teléfono, horarios de contacto en plataforma).

Motivación	Intervenciones orientadas a incentivar el uso de los espacios virtuales (foro, chat) aclarando su rol cómo se relaciona con el resto del curso y la cantidad y/o tipo de intervenciones esperadas. Así mismo cómo acceder y usar éstos espacios. Además contempla motivación personal o grupal para el desarrollo de las diferentes actividades del curso.
Intercambio de información	Corresponden a las intervenciones orientadas a incentivar la participación e intercambio de información.
Construcción de conocimiento	Intervenciones orientadas a presentar y animar la discusión en línea como: presentar elementos de discusión, reunir contribuciones de los participaciones (para coleccionar afirmaciones y relacionarlas con los contenidos del curso), resumir las contribuciones y relacionarlas con los contenidos del curso, ampliar visiones y proveer nuevos tópicos cuando se ha perdido el rumbo, estimular nuevas ideas de discusión, introducir nuevos temas y sugieren aproximaciones alternativas, ayudar a los participantes en volverse los autores en lugar de transmisores de conocimiento.
Evaluación crítica del curso (Desarrollo)	Intervenciones orientadas a que los participantes reflexionen sobre el aprendizaje en red y evalúen el accionar del curso, en cuanto a actividades desarrolladas, aspectos positivos y por mejorar. Se trata de tener una visión más crítica del curso.
Retroalimentación	Intervenciones que orientan el trabajo en el curso especialmente el desarrollo de las actividades y entrega de retroalimentaciones respecto a los trabajos desarrollados y/o intervenciones.
Orientación	Intervenciones orientadas a entregar información respecto al desarrollo de las actividades y trabajos calificados.
Información	Intervenciones que sólo entregan información respecto a fecha y horarios de las charlas interactivas o tiempo de duración del foro, temas a tratar. Considera además información de los aspectos administrativos del curso como: fecha de entrega de trabajos, fechas de

presenciales, planificación de actividades, recepción de trabajos, publicación de notas.

En parte es la resistencia al aprendizaje y utilización de las nuevas tecnologías, motivado por el temor que es ocasionado por la idea que los alumnos usan de mejor forma las nuevas tecnologías informáticas.

Esa opinión es compartida por muchos docentes noveles, reconociendo que el estudiante está muy actualizado en información y es relativamente simple incluirlo en las habilidades y trabajo digital. El problema está en los docentes.

Obviamente, también encontramos docentes conscientes del reto y capacitándose en el uso de las nuevas tecnologías con el objetivo de facilitar sus clases.

8.2 EL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE

El docente-mediador se ubica en el proceso educativo, intentando superar los sesgos y los esfuerzos aislados. La consolidación y asimilación de las estrategias y los diferentes conocimientos exigen una estructuración de proyectos integrados. Un proyecto es un tipo de implementación enfocado en un área de desarrollo potencial buscando que el estudiante pueda superarla.

El corte del educador se estrella, si en el primer instante no alcanza la coherencia de métodos y objetivos. El mediador debe realizar su autoevaluación y feedback para estructurar su métodos a las necesidades de los estudiantes. Es posible pasar de un método directo, de exposición, a uno personal y autónomo, o el trabajo personalizado hacia el grupal.

El rol del docente debe de orientarse a ayudar a los estudiantes a asimilar la dinámica de las tendencias científicas y a establecer relaciones entre los distintos conocimientos.

El docente mediador procura la cultura de Autoevaluación. La evaluación es en sí un punto principal en los procesos de aprendizaje. La evaluación limita al docente a los logros propuestos. La educación tiene una característica netamente proyectual, siguiendo pasos reorientando constantemente los medios para retroalimentar, pues los fallos educativos son de difícil reparación y de resultados imprevisibles.

Una autoevaluación de la planta de profesores persigue una opinión crítica acerca del proceso educativo, propiciando la independencia y el conocimiento propio, sus facilidades y falencias. El docente y el estudiante sólo evalúan los aprendizajes de forma cualitativa a través de la observación, el diálogo, la interacción permanente.

El docente debe de acompañar al estudiante para supervisar dicho proceso, no solo para establecer su saber de la temática. Así la evaluación se traduce en una autoevaluación por parte del docente que revisara constantemente que el estudiante aprenda gradualmente, acorde con ello, realizar las correcciones más apropiadas. Entonces las estructuras de elaboración y no solamente las soluciones, permitiendo a los estudiantes desarrollar su capacidad iniciando las propias posibilidades. Una autoevaluación del profesor y de los estudiantes. Los dos

necesitan identificar cual es el estado del saber lo que se está obteniendo. La evaluación y la autoevaluación facilitan al alumno ubicación de lo que está consiguiendo, mejorando su sentido crítico.

El docente no es el único individuo que valora el proceso. Implementar en los alumnos la valoración de sus trabajos y los de sus compañeros es eficaz para su independencia gradual del docente y, lógicamente les dé más autonomía, objetivo final de la de enseñanza y del aprendizaje.

8.3 EL DOCENTE COMO GUÍA Y FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

Estudiando las características y necesidades de sus estudiantes y de su entorno, debe continuar con la selección de los métodos para la enseñanza caracterizada y las condiciones específicas de aprendizaje. De esta forma, en primeramente debe acondicionar un ambiente amigable y alegre, en caso de que el alumno se sienta amenazado, coaccionado, menospreciado, ignorado por su docente; tendrá un bajo interés en la propuesta de aprendizaje, aunque sea una actividad acogedora. La confianza, un ambiente familiar y de aceptación entre los estudiantes, es indispensable para alcanzar el objetivo de actividades de aprendizaje.

Un plan de enseñanza eficiente posee más que presentación acorde de material debería alcanzar el aprendizaje cuantitativo, cualitativo y con parámetros de calidad, además que el docente persigue una gran motivación del estudiante proyectada en participación y compromiso en el proceso de su educación. El docente debe

combinar varios métodos didácticos con estos el profesor tiene que incentivar a los estudiantes a analizar y resolver sus dificultades, a estructurar sus hipótesis, sus deducciones y a postular soluciones, no importa si son erradas. Einstein decía: "es preferible ser optimista y equivocarse antes que ser pesimista y no equivocarse".

Según lo anterior inducimos dos condiciones fundamentales del docente: la humildad de conocer sus limitaciones y su desprendimiento. En consecuencia necesario, para ser humilde y desprendido, debe tener alma de sacrificio. El docente es un mediador entre el educando y los nuevos conocimientos, en situaciones el docente debe recurrir al sacrificio personal para alcanzar el avance de sus estudiantes.

Los valores morales en el arte de enseñar son importantísimos. Es correcto también afirmar que a menos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se asimilen, menor habilidad y calidad de vida tendrá el individuo. El docente debe dominar la teoría con la mayor destreza, debe tener también conocimientos actualizados. Su actualización es constante. Existen aspectos que se mantienen; básicamente hacen referencia a los fundamentos de cada área, que respetan que las temáticas y no otro tema, por otra parte tenemos aspectos que avanzan permanentemente. Estas falencias son nombrados como accidentales, siendo al final de todo, el fin educativo y de la enseñanza, porque son sujetos de perfeccionamiento. Finalmente, el área intelectual se limita a lograr el éxito educativo, y es fundamental concebirlo, prepararlo, organizarlo, ejecutarlo y explotarlo de una manera inteligente.

8.4 LA FUNCIÓN DOCENTE Y EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN.

Las diferentes oportunidades y campos que tiene la utilización de las TIC, la crisis del modelo pedagógico tradicional con su larga duración sin variar sensiblemente en los cambios sociales, los modelos de participación y democracia que están en boga en la sociedades actual. Son alternativas que llevan a una variación de la enseñanza y a encontrar un aprendizaje de más calidad pedagógica buscando un aprendizaje de autonomía con fundamentos descansando en la actividad del estudiante. El sistema educativo como parte de la sociedad, se soporta en el docente como persona importante en la estructuración, selección, planeación y evaluación de los ejercicios de aprendizaje que los estudiantes realizan en su proceso de aprendizaje para la obtención de conocimientos, habilidades y destrezas específicas con el fin de ser ciudadanos competentes y aptos laboralmente que puedan desarrollarse con probabilidades de triunfo en un entorno socio-profesional especial. Los distintos papeles que desempeñan los docentes se ven afectados por situaciones emanadas por el tipo de enseñanza que desarrollen, variando de acuerdo a la enseñanza presencial o virtual, en una enseñanza convencional o basada en los medios de la comunicación e informática. Es necesario una variación en el forma tradicional de enseñanza para llegar a un modelo enfocado en el aprendizaje, requiriendo mayor participación del estudiante. Una variación en el modelo de aprendizaje, en los criterios de evaluación en el camino hacia el futuro didáctico y pedagógico fundamentado en las TIC.

9. APLICACIÓN ACTUAL DE LA TEMÁTICA

A todo nivel se puede declarar que la estructura educativa, sus modelos y leyes son el cimiento de la sociedad, avance tecnológico, nivel educativo, cultura y esencia de cada zona, región, país, alma de un pueblo y principal característica, por tanto su aplicación es primordial para estructurar toda la dinámica organizacional de un país. Obviamente no todas las leyes y teorías educativas, estrategias pedagógicas y didácticas son aplicables para determinadas condiciones del entorno pero en sentido general en las diferentes instituciones de orden educativo se han implementado respetando sus lineamientos educativos y la legislación del país con algunos cambios curriculares y culturales. Las diferentes teorías educativas y su aplicación como resultado más fehaciente, donde se plasma la efectividad de la línea pedagógica elegida con las herramientas que proyectan el avance tecnológico. Las TIC empiezan a jugar un papel fundamental y todavía más en los tiempos presentes de pandemia en donde las comunicaciones interactivas están llevando el peso educativo y comunicativo en todos los países, la aplicación de las teorías que puedan asimilarse a la parte informática serán las de mayor uso y aceptación, es decir serán las teorías en boga y con una amplísima difusión. De todas maneras ya el rol del docente estaba evolucionando hacia una orientación motivadora, más que un docente ya le es imprescindible unirse a la corriente informática ya sea en forma de clases virtuales, guías, teletrabajo, y otras modalidades aplicadas en las diferentes plataformas, así como nuevos sistemas evaluativos donde el papel del docente es guiar y orientar los trabajos propuestos y realizar su respectiva retroalimentación, donde algunas teorías perderán vigencia y otras ganarán

adeptos entre los docentes, mas que la interactividad social empieza a evolucionar a diferentes formas de interrelación y de aplicación.

10. DISCUSIONES ACERCA DE LA TEMATICA

Entre las diferentes teorías en contraposición unas a las otras, se puede escoger la mas adecuada al tipo de temática estudiada, cabría aplicar la pregunta del “que se podría diagnosticar,” por eso una tendencia hacia el desarrollismo social podría parecer la más indicada donde es necesario evaluar los conocimientos previos. No podemos negar la importancia de aceptar que las teorías de Barbara Rogoff, combinadas con las tendencias de Palincsar y Brown parecen tener una aplicación más contemporánea. Independientemente de los instintos naturales explotados en las teorías conductistas y sus complementos, en donde una costumbre se va haciendo ley, mas por inducciones morales y éticas que por la razón lógica, que es el punto donde se podría debatir mas enconadamente, pues una educación netamente conductista con mecanismos de memorización automática han sido duramente cuestionados, sin embargo D. Ausubel y Novak aceptan que es necesaria cierta medida de memoria de las temáticas para reforzar el aprendizaje significativo, punto apoyado por mi persona. “Como podríamos realizar un correcto proceso pedagógico.” En este punto ya me desligo de la redacción impersonal para expresar la forma en que a mi juicio se deben aplicar estas teorías. Toda la responsabilidad recae sobre el educador, pues depende de su pericia y conocimiento de las diferentes teorías, métodos y estrategias para realizar una correcta aplicación en los casos puntuales. Estoy de acuerdo en que un bloque

entero del grupo de clase califica para aplicaciones metodológicas estándar para la exposición de las temáticas pero siempre hay un grupo reducido en donde se debe respetar los ritmos de aprendizaje y las falencias con aplicación de otras estrategias pedagógicas, inclusive didácticas, para mantenerlos al día con sus compañeros de clase. Allí encontramos un campo abierto para la aplicación de las teorías valiéndose de conocimientos como los de las inteligencias múltiples. “Porque deberíamos asumir las teorías educativas”. Es importante retomar las experiencias y estudios pasados para aprender y aplicar los descubrimientos. No voy a profundizar sobre el “donde”, podría ser muy obvio, pero hay que contemplar que la educación no se supedita solamente al salón de clase, en este tiempo, a clases virtuales. También el entorno y la comunicación entre compañeros promueve el aprendizaje.

11. REPERCUSIONES DEL CASO A NIVEL LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL.

La relación entre la teoría y la práctica educativa constituye un problema a nivel de casi todos los países, existe una montaña entre la teoría y la práctica en todos los entornos de la vida; las diferencias entre los discursos y los hechos son cotidianos. En el campo de la educación la teoría y la práctica surgen tropiezos, revivir el empirismo contra los fundamentos teóricos; como solución se pondera la importancia del espacio entre la producción de conocimiento y su práctica en los centros escolares, en algunos países se está implementando la media técnica, en donde el escolar se prepara para la vida laboral al implementar un conocimiento

técnico titulado en alguna competencia laboral básica, a menudo no totalmente relacionado con sus logros escolares, pero sí con aplicación al mundo laboral, por consecuencia más práctico a nivel del ser, hacer y saber. Estos estudios son avalados por un encadenamiento convenido por los institutos de servicios nacionales de aprendizaje o por las mismas universidades para encadenar con sus ciclos propedéuticos propios de cada técnica estudiada y proyectada para tener cabida en la tecnología respectiva. Es una solución que llevada a término subsana en un gran porcentaje la disyuntiva teórico- práctica. Obviamente los alumnos escolares ingresando en estas medias técnicas deben cumplir algunos prerrequisitos básicos para ser aptos de cursarlas, abriendo lugar a una doble titulación, su título de graduación como bachilleres y su título de técnico avalado por la institución superior certificada para este proceso. A pesar que las características del desfase teórico práctico son diferentes, se podría señalar que la universidad y la escuela son instituciones que se ocupan diferencialmente de una de estos temas; los conocimientos puestos en juego son distintos, los corpus profesionales también académicos y prácticos y la formación inicial y de acceso al puesto también son diferentes.

En el apartado afrontamos, según la didáctica y la capacitación docente, preguntas como: ¿qué es la disyuntiva entre teoría y práctica educativa? ¿Por qué es difícil de subsanar? ¿Cómo se puede corregir? ¿Desde qué protagonistas?. A pesar de la importancia del asunto y las investigaciones al respecto, no existen todavía respuestas fehacientes, los docentes de los primeros niveles usualmente son excluidos de estas discusiones educativas, lo que genera situaciones de alienación

profesional; se ha expropiado al profesorado del saber educativo, en consecuencia su saber alcanza grados altos en el área de enseñanza, pero es muy pobre en la estructuración de programas y proyecciones en el campo de la educación, convirtiendo a los docentes en partes funcionales y sustituibles del entramado del sistema educativo.

Todo se complica en el espinoso estudio de las relaciones teórico-prácticas con la inexistencia de conceptos compartidos comunidades académicas. Entre más ambigua es la pretensión, es posible tener más apoyo en más personas, concertar y unir esperanzas, de forma que llega a ser sumado como un instrumento compartido, para más claridad el entorno pasa a formar parte de la definición de los derroteros de una política global, nacional, regional, zonal, institucional, para engranar las parte teórica educativa con la práctica y su aplicación al entorno social, laboral, económico.

12. RECOMENDACIONES Y APORTES INÉDITOS AL ACERVO CULTURAL DE LA HUMANIDAD.

El relacionamiento entre la teoría y la práctica educativas siempre han sido un reto. En la implementación de la teoría-práctica no hay manuales. Son demasiadas las probabilidades del fracaso, no totalmente estudiadas todavía y son relacionadas las unas con las otras. Retomando los modelos anteriores podemos encontrar herramientas que ayuden a implementar el conocimiento y la acción, resolviendo las barreras que las alejan.

Se puede declarar que el profesorado es un protagonista central en el relacionamiento entre la teoría y la práctica educativa; también los estamentos de las instituciones juegan un rol importante, generando acuerdos entre instituciones educativas.

El compromiso de docentes con su formación y capacitaciones profesionales los llevan a ser un maestro crítico, y saltar la brecha entre académicos y maestros-profesores sostenida por décadas.

La universidad y la escuela son contextos que entran en conflicto al fomentar la teoría o la práctica tanto la una como la otra, debería ser subsanado a partir de la celebración de acuerdos entre instituciones y sus comunidades educativas formando parámetros para el desarrollo de procesos de integración de la teoría y de la práctica así como de procesos autoevaluativos.

La tendencia de la formación académica y los bagajes profesionales del profesorado pueden generar enfrentamientos desde innumerables enfoques, aunque algunas propuestas pueden enfatizar en más uno u otro aspecto los cuales pueden abordar por ejemplo, a través del desarrollo de espirales de investigación-acción; construcción de conocimiento profesional docente; originando pequeñas pedagogías.

A pesar de los problemas, siempre será difícil, pero no imposible, más que todo para los docentes e instituciones que lo persigan con tesón, enfocándose en la mejora personal, profesional e institucional, con objetivo de alcanzar la autonomía curricular del docente en los niveles en su totalidad. Según los desarrollos

legislativos que se producen en los últimos tiempos, es pertinente que los docentes sean quienes voluntariamente se inicien en procesos de revisión de sus teorías y prácticas.

La experiencia de los docentes los hace resistentes y corren el riesgo de llegar a ser individuos rutinarios; de todas maneras al implementar sus puntos de vista y su práctica con ética se adentran en un tema de teoría-práctica que los conduzca hacia el desarrollo laboral y la autonomía. Su conocimiento de los enredos de la educación, los hace calificados para usar su práctica docente para subsanar las inequidad social que el sistema escolar conlleva.

13.CONCLUSIONES

La educación presenta muchas alternativas de aplicación de acuerdo al entorno social, económico, cognitivo, con un sondeo de revisión de saberes previos y respetando la legislación, las normas y el modelo pedagógico del país, zona geográfica e institución. Por ejemplo modelos desarrollistas sociales. Allí el docente esta en libertad curricular de aplicar la estrategia más indicada para las condiciones del entorno educativo.

El aprendizaje por descubrimiento o heurístico, busca que el estudiante se apropie de los conocimientos por si mismo, de tal manera que la temática que se aprende no se exponga en su último resultado, este será dilucidado por el estudiante.

En un concepto propio El psicólogo y pedagogo J. Bruner (1960, 1966) desarrolla una teoría de aprendizaje conocida con el nombre de aprendizaje por descubrimiento.

D. Ausubel predica la enseñanza expositiva y el aprendizaje por recepción como el método más completo para la asimilación por aprendizaje significativo.

J. Bruner considera que el aprendizaje es intermediado por la indagación guiada a través de una investigación originada por la curiosidad. Desde el aprendizaje por descubrimiento, en vez de planear explicación de la situación, de dar el contenido acabado, el profesor proporcionara las pistas adecuadas y estimulara a los estudiantes por intermedio de la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias llegando a encontrar cómo es el funcionamiento de un proceso indeterminado de una forma activa. El material del docente es denominado andamiaje.

Existen diferentes modelos y teorías educativas, unas en contraposición de otras que permiten seleccionar lo más adecuado según el entorno, como ejemplo esta el deconstructivismo en respuesta a los constructivistas. Así también tenemos puntos de mejoramiento sobre lo existente en el caso de Barbara Rogoft, Palinczar y Brown y tantos otros con interesantes razonamientos educativos.

En los procesos educativos se reflejan los aprendizajes evidenciando cambio, crecimiento y grado de incremento de la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de acuerdo a la tendencia grupal e individual para usar una serie

de instrumentos de evaluación formal e informal acompañando el proceso pedagógico evaluativo.

La evaluación como apoyo al aprendizaje sirviendo de marco de referencia para aprender a través de la evaluación; además, es un intento de contrarrestar las limitaciones de una visión reducida de la evaluación de allí que el docente debe seleccionar metodologías y trazar un plan retroalimentando sus proyección con los diferentes modelos y propuestas pedagógicas..

Con el avance de la investigación educativa actual se han identificado factores que afectan para alcanzar una educación propiciada por mejores planes de estudio, proyectos, plantas docentes, métodos de enseñanza e infraestructura académica.

El bajo nivel de calidad de la educación se relaciona con muchos factores; uno de gran importancia es la precaria concepción y práctica evaluativa determinado con la existencia de cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficiencia, eficacia, relevancia y equidad.

La calidad educativa se mide por la evaluación, empieza por el aula, así como la interacción cotidiana del docente con el alumno, de los estudiantes entre sí y en la actitud desarrollada en el aprendizaje.

Para hacer efectivos los principios pedagógicos no se necesita perderse en laberintos teóricos, más bien conocer que la educación es en resumen una dinámica de interacción entre individuos, y la calidad y avance dependen especialmente del educador.

Las modernas tecnologías informáticas representan un gran avance en el proceso educativo y también un reto para ser bien empleadas en el proceso pedagógico, donde la capacitación y aplicación es responsabilidad directa del docente.

14. BIBLIOGRAFIA.

Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.p. 115.

Aranguren Rincón, C. (1997). *La Didáctica de la Historia: Ciencia y Método*. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (mimeografiado).

Arribas, J. M^a. (2012). Academic performance in terms of the applied assessment system. *Relieve*, 18, (1), art. 3. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3eng.htm

Arribas, J. M^a. (2014). La evaluación externa de los aprendizajes como garantía de calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 22. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=category§ionid=26&id=185&Itemid=822

Armstrong, T. 2001. Síndrome del déficit de atención con o sin hiperactividad. México. Ed. Paidós.

Ausubel, David P. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.

Barnett, Ronald (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, Gedisa.

Barnett, Ronald (2003). *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Basabe Barcala, J.; Colom Cañellas, J.; y otros (1983). Estudios sobre Epistemología y Pedagogía. Madrid. Anaya/2.

Bernete F. título: “Análisis de contenido” en Lucas, A. y Noboa, A (coordinadores): Investigar lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos. REF. LIBRO: Montevideo, Uruguay, Fundación de Cultura Universitaria, 2014, pp. 245-282.

Broudy, H. (1994). Filosofía de la Educación. México. Editorial Limusa/Noriega Editores.

Bruner, J. (1995). "From joint attention to the meeting of minds". In C. Moore & P. Dunham (eds.) *Joint Attention: Its Origins And Role In Development*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

Cabero, J. 2007. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. . Editorial McGraw Hill. Madrid.

Cabrera-Medina, J.M., Sánchez-Medina, I.I. y Rojas-Rojas, F., Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza – aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos – prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso físico de ondas. *Rev. Educación en Ingeniería*, 11 (22), 4-12, Julio, 2016.

Callejas Cuervo, Mauro; Hernández Nino, Edwin José and Pinzón. Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado* [online]. 2011, vol.7, n.1, pp.176-189. ISSN 1900-3803.

Capuano, V. (2011). "El uso de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Naturales". *Virtualidad, Educación y Ciencia*, Vol., 2, Núm. 2, pp. 79-88.

Carbonell, J. (2010). Editorial. *Cuadernos de Pedagogía*, 3, 345.

Carrera-Farrán, Francesc Xavier y Coiduras-Rodríguez, Jordi Lluís (2012). "Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio

exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 273-298. DOI: 10.4995/redu.2012.6108.

CEPAL/OEI/SEGIB (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm> .

Cerda-Díaz, Lidia (2014). *Evaluación de las competencias TIC de estudiantes de pedagogía de la Universidad Católica del Maule*, tesis doctoral, Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación-Departamento de Didáctica y Organización Educativa-Universidad de Sevilla.

Chisholm, C., y Davis, M. (2007). Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (1) 45-59.

Coll, César. (1990) *Psicología y currículum, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Paidós, México, 1990, pp. 21-164.

Corona Flores, J.D. y González Becerra, B.L. (2012). Objetos de aprendizaje: Una Investigación Bibliográfica y Compilación. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 34. 15 de noviembre de 2012. Consultado el (dd/mm/aaa) en <http://www.um.es/ead/red/34>.

Davis Kate, Joanna Christodoulou, Scott Seider, Howard Gardner. las inteligencias múltiples. Edited by Robert J. Sternberg, Oklahoma State University, Scott Barry Kaufman, New York University. Publisher: Cambridge University Press.

Delval Juan(1994). En, El desarrollo humano; Siglo Veintiuno Editores,. México: 1994.

De la Torre-Espejo, Aníbal (2009). “Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 1, pp. 7-14. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78011179008.pdf> .

De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R. & Cózar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 140-152.

Dewey. John.(1981). *Later Works*.1953. Southern Illinois University.

Díaz-Barriga Arceo, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecno pedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2),103-1.

Dickinson, M. (2000). An analysis of the accreditation of transferable skills in extra curricular activities within higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1) 61-70.

Douglas, Clark B; Tanner-Smith, Emily E. y Killingsworth, Stephen S. (2015). "Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis", *Review Education of Educational Research*, vol. 86, núm. 1, pp. 79-122. Disponible en: DOI: 10.3102/0034654315582065.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Enlaces (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto Chileno*. Gobierno de Chile-Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile en colaboración con Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf> .

ESCAÑO, José; y María GIL DE LA SERNA (1992): [Cómo se aprende y cómo se enseña](#). Barcelona: Horsori, 1992.

Esteve Zarazaga José Manuel, María del Pilar Romero Godoy, Esther Mejía .Manual de Inspectores de Educación de España, ISSN-e 1885-0286, Nº. 1, 2005.

Ferreiro, R. (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.

Ferrer Marqués, S. (09 de 02 de 2017). Maestría Diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Obtenido de SOFTWARE EDUCATIVO Y MULTIMEDIA: <http://aulas.crefal.org/aulas2017/maestriaDEVA/mod/folder/view.php?id=502>

Gairín, J., Carbonell, J.L., Paredes, J. y Santos Guerra, M. Á. (2009). Glosario. En Paredes, J. (Coord.), De La Herrán A. (Coord.), Santos Guerra, M.Á., Carbonell, J.L., y Gairín, J. (373-378) La práctica de la innovación educativa. Madrid: Síntesis.

Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232.

García Llamas, J. L., & Ballesteros Velázquez, B. (2003). La formación del profesorado a través de los sistemas educativos a distancia. Evaluación del programa de la UNED. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 47-65. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99081>

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, a., Hernández Martín, a. & Recamán Payo, a. (2012). la metodología del aprendizaje colaborativo a través de las tic: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*<<http://revistas.ucm.es/index.php/rced/article/view/39108>>. Fecha de acceso: junio 3 de 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1996.

González María del Carmen es doctora en Geografía e Historia y Máster en Educación Ambiental. diversos puestos de responsabilidad en el Ministerio de Educación y Cultura de España en la renovación pedagógica y la Educación Ambiental. Coordinadora del Equipo Técnico del Programa de la OEI «La Educación Ambiental en Iberoamérica en el Nivel Medio». En la actualidad es inspectora de educación en Madrid (España).

Gvirtz, S. y Palamidessi, M., (2006), María Belén Kraser (2013), El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires:ed. Aique.

Hernández, J., Samplón, M., Usón, A., Letosa, J., y Mur, J. (2010). Evaluación externa: Un reto posible en nuestra Universidad. Recuperado de www.unizar.es/icee04/innovadoc/15_Eval_Externa_def.pdf

Johnson, D. W; R. Johnson y E. Holubec (1983): Circles of Learning (video), Edina, Minnesota, Interaction Book Company. – (1992): Advanced Cooperative Learning, Edina, Minnesota, Interaction Book Company. – (1993): Cooperation in the Classroom, 6ª ed., Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Kulik, James A. y Fletcher, Dexter J. (2015). “Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta analytic”, Review Education of Educational Research, núm. 86, núm. 1, pp. 42-78. DOI: 10.3102/0034654315581420.

Labov, Jay B; Reid, Ann H. y Yamamoto, Keith R. (2010). "Integrated biology and undergraduate science education: A new biology education for the twenty-first century?", *CBE-Life Sciences Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 10-16. DOI: 10.1187/cbe.09-12-0092 .

Llinares, Salvador (2012). "Construcción de conocimiento y desarrollo de una mirada profesional para la práctica de enseñar matemáticas en entornos en línea", *Avances de Investigación en Educación Matemática*, núm. 2, pp. 53-70. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25111> .

Lloyd, Rebecca J. (2016). "Becoming physically literate for life: Embracing the functions, forms, feelings and flows of alternative and mainstream physical activity", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2015-0068> .

MARCELO GARCÍA, C. (1999). Formación de profesores para el cambio educativo. Barcelona: EUB (2ª edición).

— (ed.) (2001). La Función Docente. Madrid: Síntesis.

— (2002). E-Learning-Tele formación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet. Barcelona: Gestión 2000.

MARQUÈS GRAELLS, Pere (1999). TIC aplicadas a la educación. Algunas líneas de investigación. *Revista EDUCAR*, 25, pp. 175-202".

Martín Ciudad, N. (1991). Factores determinantes de la calidad de la educación universitaria. En Braza Lloret, P. y otros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria*. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

Moreno Herrero Isidro. *Las TIC en la Enseñanza. Experiencias en la UCM: actas de la Jornada*. 29 de marzo de 2017, Facultad de Geografía e Historia / coord.

MENDOZA, A. (2005). Programa de asesoramiento psicopedagógico para la superación de tutores en el modelo de universalización. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

Morin E. *El método*. Madrid: Ediciones Cátedra; 1977.

Novak, J. Y Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

NRC (2005). *America's Lab Report: Investigations in High School Science*, Washington, DC: National Academies Press. DOI: 10.17226/11311.

Okseon, Lee y Euichang, Choi (2015). "The influence of professional development on teachers' implementation of the teaching personal and social responsibility model", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 34, núm. 4, pp. 603-625.

Pérez Juste Ramon. *Bordón. Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, Vol. 59, Nº 2-3, 2007, págs. 239-260. Español.

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 , 117-175.

Pérez Sanz, Antonio (2011). "Escuela 2.0. Educación para el mundo digital", *Revista de Estudios de Juventud*, vol. 92, núm. 3, pp. 63-68. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-06.pdf> .

PRIETO, M. D.; BALLESTER, P. y FERRÁNDIZ, C. (2017) Multiple Intelligences and Design of Cognitive Competence Profiles. Poster presented in the Meeting Annual Convention of American Psychological Association (APA). Toronto (Canadá).

POSNER, George J. Análisis del currículo. Bogotá: McGraw-Hill, 1998.

Rodríguez Ayán, M^a. N., Ruiz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.

Sigalés, Carles; Mominó, Josep Maria, Meneses, Julio y Badía, Antoni (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*, Informe de investigación, Barcelona: Fundación Telefónica.

Skinner, B. F. (1991a). ¿Qué sucedió con la psicología como ciencia de la conducta? En *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*, (pp. 83-98). México: Limusa. [[Links](#)]

Skinner, B. F. (1991b). *The Behavior of Organisms 50 años después*. En *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*, (pp. 159-176). México: Limusa. [[Links](#)]

Skinner, B. F. (1991c). Orígenes del pensamiento cognoscitivo. En *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*, (pp. 27-43). México: Limusa. [[Links](#)]

Skinner, B. F. (1991d). El yo como punto de partida. En *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*, (pp. 45-53). México: Limusa

Tello Díaz-Maroto, I., y Cascales Martínez, A. (2015). *Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes*.

Trigla, A. (2017). *Ley del Efecto de Edward Thorndike: la base del conductismo*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/psicologia/ley-del-efecto-thorndike>

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 18 (2), 355-383.

Sadler, R. (1985). The Origins and Functions of Evaluative Criteria. *Educational Theory*, 35, 285–297. doi:10.1111/j.1741-5446.1985.00285.

Samboy Cuevas, L. (19 de 02 de 2018). La reusabilidad y empaquetamiento de objetos de aprendizaje. Obtenido de Recursos didácticos para entornos virtuales: <http://aulas.crefal.org/aulas2017/maestriaDEVA/mod/resource/view.php?id=516>

Sullivan, K. (2002). Credit and grade transfer within the European's Union SOCRATES Programme: unity in diversity or head in the sand? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 65-74.

ROGOFF B. *Aprendices. del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. 1er. Edición, 1993. Ediciones Paidós. Barcelona.

Trilla Bernet, J. (2013): "La Educación no Formal", *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa*, Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, pp. 99-127.

Turrull, M., Roca, B., y Alberti, E. (2010). *De nuevo sobre las causas del rendimiento académico. La experiencia de la facultad de derecho de la UB desde la óptica de la gestión académica*. Barcelona: *Estudis i anàlisis de la Facultat de Dret*.

Tuning, A. L. (2008). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final (2004-2007)*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Unesco (2005). *Informe mundial de la Unesco: Hacia las sociedades del conocimiento*, París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> .

Van der Kleij, Fabienne M. Feskens, Remco C. W. y Eggen, Theo J. H. M. (2015). "Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, vol. 85, núm. 4, pp. 475-511. DOI: 10.3102/0034654314564881.

Watson John Broadus. In C. Murchison 1936. The international university series in psychology. A history of psychology in autobiography Vol. 3 (p. 271–281)

Yuste, N., Gázquez, J.J. y Pérez, M.C. (2007). La educación ante el problema del bullying. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Coord.). Situación actual y características de la violencia escolar (pp. 93-99). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Vigotsky, Lev (2007). Marcelo, Caruso, ed. *Pensamiento y Habla*. Colihue Clásica. pp. XVI Introducción Histórica.

Yuste, N. y Pérez, M.C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.

ANEXOS

ANEXAR ESTA HOJA EN LA PARTE POSTERIOR DE SU TRABAJO.

LISTA PARA REVISAR POR SU PROPIA CUENTA EL VALOR DEL DOCUMENTO

Antes de presentar su documento, por favor utilice esta página para determinar si su trabajo

cumple con lo establecido por AIU. Si hay más que 2 elementos que no puede verificar adentro

de su documento, entonces, por favor, haga las correcciones necesarias para ganar los créditos

correspondientes.

Yo tengo una página de cobertura similar al ejemplo de la página 89 o 90 del Suplemento.

Yo incluí una tabla de contenidos con la página correspondiente para cada componente.

Yo incluí un abstracto del documento (exclusivamente para la Tesis).

Yo seguí el contorno propuesto en la página 91 o 97 del Suplemento con todos los títulos

o casi.

Yo usé referencias a través de todo el documento según el requisito de la página 92 del

Suplemento.

Mis referencias están en orden alfabético al final según el requisito de la página 92 del

Suplemento.

Cada referencia que mencioné en el texto se encuentra en mi lista o viceversa.

Yo utilicé una ilustración clara y con detalles para defender mi punto de vista.

Yo utilicé al final apéndices con gráficas y otros tipos de documentos de soporte.

Yo utilicé varias tablas y estadísticas para aclarar mis ideas más científicamente.

Yo tengo por lo menos 50 páginas de texto (15 en ciertos casos) salvo si me pidieron lo contrario.

