



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

TESIS DE GRADO

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN GERENCIA EDUCATIVA

T E M A

**DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO,
PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA
SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA,
PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013.**

AUTORA

LIC. BECERRA GARCÍA RUTH MARÍA

GUARANDA, DICIEMBRE 2013



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA
TESIS DE GRADO

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN GERENCIA EDUCATIVA

TEMA

**DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO,
PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA
SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA,
PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013.**

AUTORA

LIC. BECERRA GARCÍA RUTH MARÍA

DIRECTORA

Lic. Lilia Del Pozo Bazante, M.Sc

GUARANDA, DICIEMBRE 2013

I. DEDICATORIA

El presente trabajo científico se lo dedico a *Dios*, por darme la oportunidad de transitar por los dinteles de la sabiduría y de manera muy especial a mi abuelita Enriqueta quien me ha motivado desde niña a la superación permanente y progresiva.

Con amor a mi hija, por el apoyo.

Ruth

II. AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento se eleva a *Dios* y mi reconocimiento a la gloriosa *Universidad Estatal de Bolívar*, por su intermedio al *Departamento de Postgrado*, a sus catedráticos y personal de apoyo intelectual.

De manera especial a la *Lic. Lilia Del Pozo, M.Sc.* quien con sus ilustradas orientaciones supo guiar este trabajo científico.

Ruth

III. CERTIFICACIÓN DE LA DIRECTORA DE TESIS

Lic. Lilia Del Pozo, M.Sc. Directora de Tesis de la estudiante de la Maestría en Gerencia Educativa. **LIC. BECERRA GARCÍA RUTH MARÍA.**

CERTIFICA:

Que una vez revisados los contenidos de la investigación y desarrollo de la Tesis **“DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO, PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013.”** estos guardan relación con lo estipulado en la reglamentación prevista por los organismos de estudios de cuarto nivel, los mismos que cumplen con los parámetros del método de investigación y su proceso; por lo tanto solicito se dé el trámite legal correspondiente.

Guaranda, diciembre del 2013.



Lic. Lilia Del Pozo. M.Sc.
DIRECTORA DE TESIS

IV. AUTORÍA NOTARIADA



YO, LIC. BECERRA GARCÍA RUTH MARÍA. Autora del tema de tesis: **DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO, PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013**, declaro que el trabajo aquí escrito es de mi autoría; este documento no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación profesional y que las referencias bibliográficas que se incluye ha sido consultadas por el autor.

La *Universidad Estatal de Bolívar* puede hacer uso de los derechos de publicación correspondiente a este trabajo, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normativa institucional vigente.

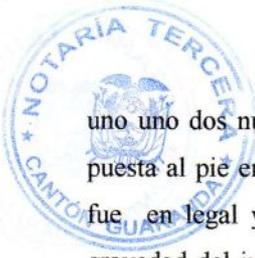
LIC. BECERRA GARCÍA RUTH MARÍA

AUTORA

C.C. 0201129681

2013-2-01-03-D000983

En la ciudad de Guaranda, capital de la provincia Bolívar, República del Ecuador, hoy día jueves diecinueve de diciembre del dos mil trece, ante mi **ABOGADA ELIANA GONZÁLEZ RUIZ, NOTARIA PUBLICA TERCERA DEL CANTÓN GUARANDA**, comparece la Licenciada RUTH MARIA BECERRA GARCIA, de estado civil divorciada, portadora de la cédula de ciudadanía número cero dos cero



VI
AL TORIA NOTARADA

uno uno dos nueve seis ocho - uno, con el objeto de reconocer su firma y rúbrica puesta al pie en el presente documento QUE ANTECEDE. Al efecto juramentada que fue en legal y debida forma, previa la explicación de las penas de perjurio, de la gravedad del juramento y de la obligación que tiene de decir la verdad con claridad y exactitud dice: Que la firma y rúbrica puesta en el presente documento, la reconoce como suya propia, la misma que la utiliza en todos sus actos públicos y privados. La compareciente firma en presencia de la Abogada Eliana González Ruiz, Notaria Pública Tercera del cantón Guaranda en virtud de todo lo cual Doy Fe.

LCDA. RUTH MARIA BECERRA GARCIA

C.C. 020112968-1



LA NOTARIA



III. TABLA DE CONTENIDOS

PORTADA

HOJA DE GUARDA

PORTADILLA

I. DEDICATORIA	I
II. AGRADECIMIENTO	II
III. CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR	III
IV. AUTORÍA NOTARIADA	IV
V. TABLA DE CONTENIDOS	V
VI. LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS	VII
VII. LISTA DE ANEXOS	VIII
VIII. RESUMEN/SUMMARY	IX
IX. INTRODUCCIÓN	XIII
1. Tema	1
2. Antecedentes	2
3. Problema/subproblemas	6
4. Justificación	9
5. Objetivos	11
6. Hipótesis	13
7. Variables	14
8. Operacionalización de variables	15
CAPÍTULO I	18
MARCO TEÓRICO	18
1.1 Teoría científica	18
1.2 Fundamentación filosófica	72
1.3 Teoría conceptual	74
1.4 Teoría referencial	79
1.5 Teoría legal	80
1.6 Marco situacional	84

CAPÍTULO II	86
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	86
2.1 De campo	86
2.2 Bibliográfica	86
2.3 Descriptiva	86
2.4 Transversal	86
2.5 Métodos	86
2.6 Técnicas e instrumento para la obtención de datos	88
2.7 Universo y muestra	88
2.8 Plan de procesamiento de datos y análisis de datos	89
Estrategia de cambio	90
CAPÍTULO III	116
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	116
3.2 Conclusiones	126
3.3 Recomendaciones	129
MATRIZ DE EVIDENCIAS	130
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	145

IV. LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

	Pág.
Cuadro y gráfico N.- 1: Herramientas cognitivas que desarrollan durante la función mediadora del aprendizaje en el área de Inglés.	120
Cuadro y gráfico N.- 2: Características que denota el proceso de intervención educativa docente estudiantes en el área de Inglés.	121
Cuadro y gráfico N.- 3: Destrezas cognitivas que usted desarrolla y contribuyen al modelamiento intelectual en los estudiantes en el área de Inglés.	122
Cuadro y gráfico N.- 4: Tipo de aprendizaje que usted desarrolla en los estudiantes en el área de Inglés.	123
Cuadro y gráfico N.- 5: La selección óptima del aprendizaje significativo.	124
Cuadro y gráfico N.- 6: Situaciones del aprendizaje significativo que se debe aplicar a un proceso de modelamiento cognitivo.	125
Cuadro y gráfico N.- 7: Organizadores de información del aprendizaje significativo que usted aplica en los estudiantes en el área de Inglés.	126
Entrevista a la autoridad del establecimiento educativo	
Ficha de observación al proceso docente educativo.	

V. LISTA DE ANEXOS

- Mapa del Ecuador
- Mapa de la ciudad de Guaranda.
- Croquis de la Institución Educativa.
- Fotografías

VI. RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación cuali-cuantativa de etnográfica y hermenéutico dialéctico titulada: **DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO, PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013**, estudia una problemática crítico-propositiva que está en relación con las características que requieren las Ciencias de Educación al reconocer que en los momentos emergentes, las nuevas generaciones hacen uso limitado de corredores didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, función cognitiva y su relación con el entorno para apoyar la intervención educativa del proceso mediador pedagógico en la incorporación de *destrezas cognitivas en el proceso docente educativo, para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes del octavo año de Educación General Básica* de la teoría educativa constructivista en el proceso docente educativo para desarrollar aprendizajes significativos en el área de lengua extranjera como aporte al mejoramiento de la calidad educativa y reconocer así la importancia cognitiva y axiológica en la generación de ideas imperativas que apoyen al modelamiento del significado y sentido intelectual de los estudiantes.

El capítulo I, aborda desde la abstracción: análisis y síntesis, el posicionamiento intelectual y científico de múltiples teóricos que han estudiado a las *destrezas cognitivas en el proceso docente educativo, para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes del octavo año de educación general básica* y promover una efectiva formación intelectual y axiológica para favorecer la interacción con el medio social y educativo, con el propósito de denotar las características que aportan en la generación de estrategias de cambio implícitas en

la formación de estudiantes críticos, creativos y reflexivos en la promoción de ideas imperativas e innovadoras al amparo cognoscente exigido en el proceso de intervención formativo y sustentadas en una teoría referencial que es denotada por teóricos que en ciencia han fortalecido el comportamiento formativo.

Se asume, además, a la teoría de aprendizaje constructivista como fundamento filosófico, por las múltiples acciones que connotan desde el momento explicativo en la identificación de problemas que afectan el marco de desempeño intelectual; así como, desde el carácter desconocido del autor se precisa términos que denotan la teoría conceptual, se incluye la naturaleza institucional, visualizada en la teoría situacional y que marca la impronta desde el carácter legal sustentado en la Constitución de República del Ecuador, en los aspectos de gestión educativa y el Sumag Kausay.

El capítulo II, hace énfasis en la direccionalidad metódico-indagativa que caracteriza a la investigación cuantitativa y cualitativa: métodos, técnicas, procedimientos, universo investigado y su incidencia en el proceso deductivo-pragmático, así como, la generación de estrategias de cambio reveladas a partir de un diagnóstico fáctico y valoración causal en la utilidad metódica e incidente de la teoría constructivista en el proceso docente educativo para desarrollar efectivos aprendizajes significativos en el área de Inglés en los estudiantes.

El capítulo III, mediante la aplicación de instrumentos de recolección de información primaria: reactivos aplicados a los profesores, del área de Inglés en la Institución Educativa de la Ciudad de Guaranda, Provincia de Bolívar, Ecuador, operacionalizadas mediante el método dialéctico-crítico, así como, el análisis respectivo con el propósito comprobar la valoración causal que pondera los defectos en el proceso indagatorio, propuesto por el investigador.

SUMMARY

The present study cohort cuantativa qualitative ethnographic and hermeneutic dialectic entitled **COGNITIVE SKILLS IN TEACHER EDUCATION PROCESS TO DEVELOP STUDENTS LEARNING FROM AROUND THE EIGHTH YEAR OF BASIC GENERAL EDUCATION UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, CANTON GUARANDA , PROVINCE BOLIVAR , DURING THE PERIOD 2012-2013**, studying a critical and proactive problem that is related to the characteristics requiring science education by recognizing that at times emerging new generations of riders make limited use in teaching and learning processes learning, cognitive function and its relationship with the environment to support the educational intervention pedagogical mediation process incorporating cognitive skills in the educational process , to develop meaningful learning in students of the eighth year of General Basic Education theory constructivism in the educational process to develop meaningful learning in the area of language as a contribution to improving the quality of education and thus recognize the importance of cognitive and axiological imperative idea generation to support the modeling of meaning and sense intellectual students.

Chapter I deals from abstraction : analysis and synthesis, scientific positioning multiple intellectual and theorists who have studied cognitive skills in the educational process , to develop meaningful learning in students of the eighth year of better basic general education promote effective intellectual and axiological training to encourage interaction with the social and educational , for the purpose of denoting the features that contribute to the generation of strategies for change implicit in the training of students critical thinkers , creative and discoverers in promoting imperative and innovative ideas under knower required in the process of training and sustained intervention on a referential theory is denoted by theoretical science have strengthened the training behavior.

It is assumed also to the constructivist learning theory as philosophical basis for the multiple actions from the time connoting explanatory identifying problems raking intellectual performance framework as well as from the character required author unknown terms denoting the conceptual theory is included institutional nature , displayed in situational theory that makes the imprint from the legal character supported by the Constitution of the Republic of Ecuador , in the aspects of educational management and Kausay Sumag.

Chapter II emphasizes methodical indagativa directionality that characterizes the quantitative and qualitative research: methods, techniques, procedures, universe and its effect investigated in situ pragmatic deductive process and the generation of change strategies revealed diagnosis from a factual and causal in utility assessment and incident methodical constructivist theory in the educational process to develop meaningful learning effective in the area of English students.

Chapter III, by implementing data collection instruments Primary reagents applied to teachers of English in the area of Educational Institution Guaranda City, Bolivar Province , Ecuador , operationalized by dialectical - critical method and as , the respective analysis in order to check the causal assessment which weights observable faulty investigation process proposed by the researcher.

VII. INTRODUCCIÓN

Destrezas¹ Cognitivas son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el individuo integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento científico e intelectual que tenga sentido para él. Formar y desarrollar estas destrezas en el estudiante es el objeto de esta Propuesta. El concepto de Destreza Cognitiva es una idea de la Psicología Cognitiva que enfatiza que el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que usó para hacerlo: aprende no solamente lo que aprendió sino como lo aprendió (Chadwick y Rivera, 1991).

Los cinco pensamientos o destrezas cognitivas señalados por Spivacki Shure, necesarias para relacionarnos bien. El pensamiento causal. El pensamiento crítico y creativo. El pensamiento curioso. El pensamiento de razonamiento. El pensamiento de interpretación

El pensamiento desde la destreza cognitiva: es la capacidad de determinar el origen o causa del problema. Es la habilidad para decir "lo que aquí pasa es...." Y dar un diagnóstico correcto de la situación. Los que no tienen este pensamiento lo atribuyen todo a la mala suerte o bien se quedan sin palabras delante de un problema interpersonal.

El pensamiento crítico y creativo: es (la destreza cognitiva) capacidad de imaginar el mayor número de soluciones a un problema determinado: Creatividad los marcos de la creatividad. El pensamiento curioso: es la capacidad de ver las consecuencias de nuestras actitudes, comportamientos.

El pensamiento de interpretación: es (la destreza cognitiva) la capacidad de situarnos en la "piel" del otro. Es el pensamiento que hace posible la empatía o

¹ Si destreza significa, habilidad y cognitiva, tiene que ver con el conocimiento.

sinfonía afectiva con los demás. Es el pensamiento que hace posible el amor, lo cual nos hace más humanos. Este pensamiento de medios-fines: es la capacidad de ponernos objetivos y de organizar los medios que se dispone para conseguirlos.

Mediante la presente investigación, se pretende que el alumno sea capaz de crear, reunir, incorporar, evaluar, juzgar el resultado, analizar, dividir, desglosar, aplicar. Hacer uso del conocimiento, comprender la confirmación, así como la aplicación de conocer, recoger información, generar, integrar y combinar ideas en un producto, plan o propuesta, pero que sean nuevos para él o ella, valorar, evaluar y criticar en base a criterios cognitivos.

Además, aprende a diferenciar, clasifica y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración selecciona, transfiere y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema, esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente de la misma forma en que los aprendió.

1. TEMA

**DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO,
PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS
ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA
SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA,
PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013.**

2. ANTECEDENTES

Estudios realizados por Goleman, D. (1997), Garner, R. (1987), Feuerstein, R. (1990), entre otros, en los *contextos mundiales* revelan que: Las estrategias, técnicas y destrezas cognitivas permiten alcanzar aprendizajes más significativos y pertinentes, pues dan énfasis a la aprobación de las destrezas cognitivas, permitiendo procesos activos, participativos y vivenciales de aprendizaje.

De manera que la reconciliación exitosa de cualquier estrategia, técnica y destreza de aprendizaje, depende de su ejecución y de la demostración de que se alcanza un aprendizaje efectivo. Esto implica la sinfónica adquisición de las destrezas y habilidades propias del proceso que da la técnica activa.

Para ello, es necesario puntualizar, que el logro de un aprendizaje significativo involucra trabajar un conocimiento, una habilidad, un procedimiento y una actitud para realizarlo. Dweck, C.S. (1978)

Aspectos similares son caracterizados por Covington, M.V. & Beery, R. (1976), Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1979a), Covington, M.V. (1983) y fungen en las parcelas *pedagógicas Latinoamericanas*, donde se manifiesta que: El aprendizaje de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes por medio de destrezas cognitivas también es un proceso. Sugerimos al educador, considerar cuatro criterios básicos, que ayudarán a los estudiantes en la adquisición y dominio del proceso de apropiación de las estrategias y habilidades cognitivas de aprendizaje.

Capacitar en destrezas cognitivas es ayudar a sus alumnos a hacerlos competentes en el manejo de las estrategias, técnicas y destrezas cognitivas. Estas permiten alcanzar aprendizajes efectivos.

Aprender estrategias y técnicas cognitivas ayuda a lograr un mejor aprendizaje, con la menor pérdida de tiempo y de recursos. Las estrategias facilitan y promueven la integración de los alumnos a un sistema social dinámico que cada vez es cambiante. Así como ayuda a sus alumnos para que aprenda la forma como se debe aprender.

Es decir, para realizar el aprendizaje de estrategias, destrezas y habilidades cognitivas, es necesario considerar la información y conocimiento de los componentes de dichas habilidades.

Este conocimiento incluye el dominio amplio de tres clases de información, las cuales el alumno debe aprender, si se quiere lograr altos niveles de eficiencia en su aprendizaje: Información de cómo su aprendizaje contribuirá en la formación y desarrollo de su personalidad. Información específica de la tarea de aprendizaje: ¿Qué se hace? ¿Cómo se hace? ¿Por qué se hace? Información sobre la calidad del producto que se espera de su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, los factores analíticos en los escenarios científicos, antecedentes expuestos no son comparables con los problemas que emergen desde la racionalidad del *contexto ecuatoriano* e *institucional*, donde, el primer paso implica ubicar y conocer las fallas que el estudiante pueda tener para rectificarlas y ver la manera de cómo se las puede prevenir.

Esto supone un particular énfasis en la valoración del proceso de adquisición de las destrezas, y no sólo de los productos de aprendizajes. Esta información debe estar disponible para el trabajo y para el análisis del proceso de aprendizaje de las habilidades.

Mientras que la mayoría de los educadores enseñan a un alumno la información necesaria para el trabajo, muy pocos enfatizan sobre la calidad de los procesos; la valoración de las habilidades y las destrezas promovidas. Sin esta información

sistemática, una habilidad no puede ejecutarse ni aprenderse a nivel eficiente.

La gran diferencia entre la enseñanza cognitiva basada en la transmisión de conocimientos y el aprendizaje significativo, basado en destrezas y habilidades, estriba en que estas últimas exigen más de los educadores en su papel eminentemente mediador. En realidad, esto es razonable, por el incremento en la utilización de diferentes fuentes de aprendizaje, por el trabajar “desde” y “en”, una experiencia concreta por la utilización de técnicas activas de aprendizaje, y por el manejo de nuevos instrumentos de valoración, tanto del producto como de su desempeño.

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible.

También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer sus necesidades para alcanzar sus metas.

Frente a ello, la participación del aprendizaje cognitivo se constituye en una estrategia intelectual y volitivo-afectiva que aporta de manera significativa al escenario de enseñar a los alumnos a pensar, aprender y conocer sus propios mecanismos de conocimiento, pensamiento y aprendizaje a promover la cognición, desarrollar capacidades y estrategias de resolución de problemas de una forma flexible y creativa, con el propósito de producir y construir conocimiento sabios para desarrollar y construir su propia identidad cultural.

A partir de esta premisa, el propósito de la investigación es destacar la aplicabilidad de las destrezas cognitivas a las grandes transformaciones que ocurren en la sociedad contemporánea, a partir de los cambios que la educación enfrenta

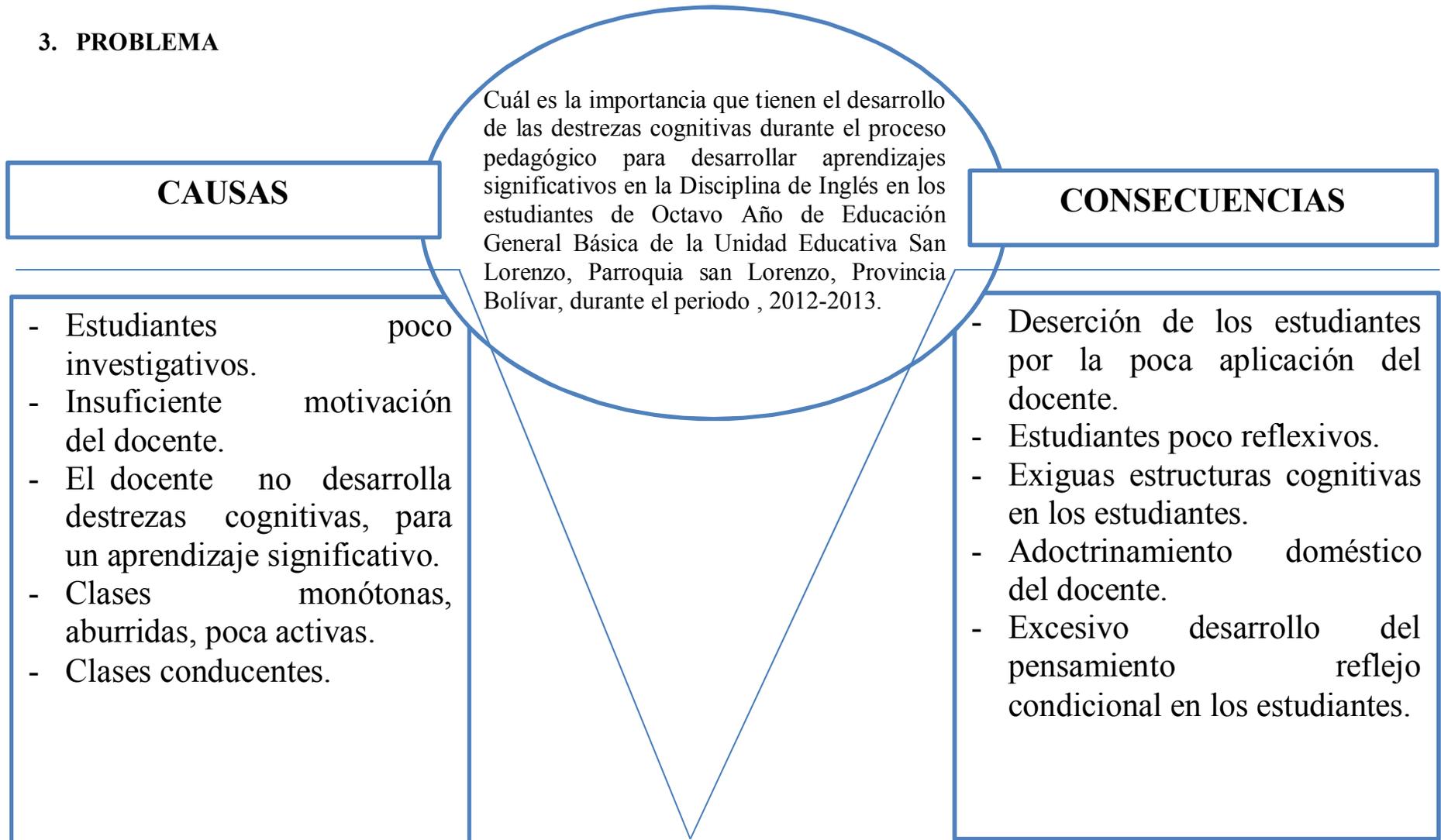
al asumir nuevos desafíos que se traducen a nuevas maneras de ser, enseñar, aprender y convivir.

Características similares denotan el contexto ecuatoriano, espacio de promoción formativa que exige de la promoción de destrezas cognitivas, como un conjunto de operaciones mentales y procesos mentales, cuyo objetivo es que el individuo integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga relevancia para él. En términos generales, la educación siempre continuará siendo un motivo importante de preocupación en nuestras sociedades.

Ya en los *escenarios ecuatorianos* y de manera imperativa en la Unidad Educativa ***San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Provincia Bolívar***, espacio de modelamiento del intelectivismo, axiología y comportamiento humano-cultural se denota características defectuosas en el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo manifiesta Santamaría, F. (2001), donde se deduce: Estudiantes poco investigativos, producto de la insuficiente motivación del docente.

El docente no desarrolla destrezas cognitivas, para un aprendizaje significativo, además, las clases se vuelven monótonas, aburridas, poca activas lo que caracterizan las clases conducentes, ello incide en la deserción de los estudiantes por la poca aplicación del docente, ello, denota exiguas estructuras cognitivas en los estudiantes, propio de un adoctrinamiento doméstico del docente y un excesivo desarrollo del pensamiento reflejo condicional en los estudiantes.

3. PROBLEMA



DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Desde hace mucho tiempo atrás se ha evidenciado la poca comprensión del Inglés en los estudiantes ya que los docentes no están desarrollando destrezas cognitivas para hacer de la educación un aprendizaje significativo para el devenir de sus estudios superiores, tan solo se preparan para un momento a través de la memorización de contenidos, dando como resultado un bajo rendimiento académico y hasta la deserción escolar.

Si el docente no está aplicando teorías cognitivas con métodos participativas y activos se evidencia el memorismo y la repetición de contenidos en los estudiantes a corto plazo, lo que hace que el estudiante no sea participativo, reflexivo, no crítico de su aprendizaje, todo esto se debe a los docentes todavía mantienen modelos mentales conductuales en la forma de enseñar el Inglés, como simples recetas que deben aprender de memoria.

La falta de formación continua de los docentes del área de Inglés, así como el no contar con un laboratorio de lenguas para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, no permiten desarrollar destrezas intelectuales, así como el desarrollo de habilidades creativas para aprender una segunda lengua como es el Inglés.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

CUÁL ES LA IMPORTANCIA QUE TIENE EL DESARROLLO DE DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO, PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013.

SUBPROBLEMAS:

- ¿Es posible observar el desarrollo de destrezas cognitivas en los estudiantes?
- ¿Se observa la formación del aprendizaje significativo en los estudiantes en la disciplina de Inglés?
- ¿Se denota clases monótonas, aburridas, apáticas, tradicionales poco activas por lo que el estudiante solo aprende de memoria?

4. JUSTIFICACIÓN

Las investigaciones analizadas en el contexto indagativo revelan que es *importante* reconocer de manera subjetiva el ambiente que crea el docente para que el estudiante aprenda y desarrolle las *destrezas cognitivas* y el decir buen ambiente estudiantil, no significa que los profesores sean muy flexibles con los estudiantes, pues para ello, es imperativo que se planifique desde la ecología áulica en función de procesos cognitivos, cognoscitivos y axiológicos de manera que el modelamiento formativo en los estudiantes forme cualidades y capacidades que aporten a formar un ser humano capaz de aprender a identificar los problemas y desde su cognición solucionarlos.

Ello, denota la *necesidad* de elaborar actividades que sean del interés de los estudiantes, seleccionar acorde a los procesos metódicos-didácticos, selección minuciosa de los contenidos y adecuado diseño de los instrumentos de evaluación; armonizar estos elementos es la manera de crear un ambiente de trabajo en el aula y en este trabajo el docente tiene la oportunidad de adecuarlo al contexto, características de los estudiantes y del propio docente.

El trabajo de investigación es *pertinente* y contribuye a aportar en la solución de problemas ya que vivimos en un mundo globalizado en donde la educación juega un papel preponderante y debe adaptarse al proceso, respondiendo a las necesidades cambiantes de la sociedad.

El proyecto es *factible*, puesto que cuento con la formación académica, apoyo de las autoridades y padres de familia, quienes ven favorable la realización de un proyecto que beneficie a la formación del desarrollo de las destrezas cognitivas para el aprendizaje significativo.

La *originalidad* del proyecto científico responde a las características de una problemática socio-educativa que vulnera el proceso docente.

La *novedad científica*, el desarrollo de las estrategias, técnicas y destrezas cognitivas permiten alcanzar aprendizajes más significativos y pertinentes, pues dan énfasis a la aprobación de las habilidades cognitivas, permitiendo procesos activos, participativos y vivenciales de aprendizaje. Es oportuno puntualizar, que el logro de un aprendizaje significativo involucra trabajar un conocimiento, una habilidad, un procedimiento y una actitud para realizarlo.

Los *beneficiarios* son los docentes y estudiantes del establecimiento educativo al desarrollar las destrezas cognitivas para un aprendizaje significativo y también los padres de familia.

5. OBJETIVOS

GENERAL

Fortalecer el desarrollo de aprendizajes significativos, a través de la promoción de destrezas cognitivas, que faciliten el proceso docente educativo en la disciplina de Inglés de los estudiantes del octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “San Lorenzo”.

ESPECÍFICOS:

- Identificar cuáles son los factores que limitan el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes en el idioma Inglés.
- Destacar la importancia científica que tiene las destrezas cognitivas durante el proceso pedagógico para desarrollar aprendizajes significativos en la disciplina de Inglés en los estudiantes de octavo año.
- Diseñar una manual de destrezas cognitivas durante el proceso pedagógico para desarrollar aprendizajes significativos en la disciplina de Inglés en los estudiantes de octavo año.
- Evidenciar cambios primarios mediante la aplicación y tratamiento de la estrategia de cambio propuesta.

COMPROBACIÓN SUBJETIVA DE LA INVESTIGACIÓN:

- A partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información primaria, en la comunidad educativa, fue posible mediante el método hipotético-deductivo Y la estadística básico-descriptiva comprobar el problema y los sub-problemas que serán abordados desde las estrategias de cambio en la solución del proceso académico en docentes y estudiantes en la intervención del primer objetivo específico.

- Para promover un posicionamiento intelectual mediante la abstracción (análisis – síntesis), crítica constructiva y argumentación fue necesario revisar en fuentes documentadas escritas y virtuales de las categorías superiores membretadas en el tema científico, las mismas que permitieron generar una síntesis en la teoría científica, así como ubicar al trabajo intelectual en la teoría cognitivista como espacio filosófico y epistemológico que permitió dar fundamento a *las destrezas cognitivas durante el proceso pedagógico para desarrollar aprendizajes significativos en la disciplina de Inglés* en el recorrido emergente del segundo objetivo específico.
- El tercer objetivo específico contribuyó desde la investigación cualitativa y cuantitativa a mediatizar los pasos y procesos exigidos en la corriente indagativa. Así como, se explicita la elaboración de desarrollar y ejercitarlas mediante un instrumento pedagógico que de apoyo didáctico al proceso de formación en los estudiantes, es el resultado comprobado del tercer objetivo.
- El cuarto objetivo se comprobó en forma parcial a partir de validar mediante el análisis de foros de discusión en jornadas de reflexión pedagógica con los docentes de la institución la participación de la teoría constructivista durante el proceso docente educativo para impulsar el desarrollo de aprendizajes significativos en el área de Inglés.

6. HIPÓTESIS

Las destrezas cognitivas inciden de manera favorable en el aprendizaje significativo de los estudiantes de octavo año durante el proceso pedagógico en la disciplina de Inglés.

6.1 COMPROBACIÓN DIALÉCTICO-CRÍTICA DE LA HIPÓTESIS

La investigación se permite comprobar el carácter dialéctico-crítico: Las destrezas cognitivas incidirán de manera favorable en el aprendizaje significativo de los estudiantes de octavo año durante el proceso pedagógico en la Disciplina de Inglés, al corroborar que la incidencia constructivista aporta al fomento del significado y sentido intelectual, así como discernir las características que exigen una formación de efectivas estructuras cognitivas requeridas para promover un efectivo acondicionamiento y modelamiento humano-cultural y axiológico-intelectivo bajo el aporte de una teoría que exige del fomento del pensamiento crítico y autónomo.

7. VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE: Las destrezas cognitivas.

VARIABLE DEPENDIENTE: Aprendizaje significativo durante el proceso pedagógico.

8 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE: <i>Las destrezas cognitivas.</i> - El estudio de las estrategias cognitivas se ha constituido en uno de los temas principales dentro de la práctica y reflexión de la enseñanza, haciendo uso de ellas como una estrategia de aprendizaje cuando se encuentra frente a diferentes factores que intervienen a fin de obtener una acción estratégica, eficaz y adecuada.			
Dimensión	Indicadores	Ítems	Instrumentos
Destrezas cognitivas:	Pensamiento Razonamiento Interpretación Curiosidad Imaginación Análisis Síntesis	Marque con una (x) las herramientas cognitivas que desarrolla durante la función mediadora del aprendizaje en el área de Inglés.	Encuesta a los docentes Ficha de observación al proceso docente educativo. Entrevista a la autoridad.
Proceso de intervención educativa docente estudiantes:	Trabajo individualizado. Trabajo cooperativo. Ensayos cognitivos.	Marque con una (x) las características que denota el proceso de intervención educativa docente estudiantes en el área de Inglés.	Encuesta a los docentes Ficha de observación al proceso docente educativo. Entrevista a la autoridad.
Destrezas cognitivas que contribuyen al	Procesos mentales Habilidades del pensamiento	Marque con una (x) las destrezas cognitivas que usted desarrolla y contribuyen al	Encuesta a los docentes Ficha de observación al

modelamiento intelectual:	Abstracción Argumentación Todos Ninguno	modelamiento intelectual en los estudiantes en el área de Inglés.	proceso docente educativo. Entrevista a la autoridad.
<p>VARIABLE DEPENDIENTE: <i>Aprendizajes significativos durante el proceso pedagógico en el área de Inglés.</i>- Básicamente está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Gracias a la motivación que pueda alcanzar el maestro, el alumno almacenará el conocimiento impartido y lo hallará significativo o sea importante y relevante en su vida diaria.</p>			
Dimensión	Indicadores	Índice	Instrumentos
Tipo de aprendizaje:	Aprendizaje memorístico. Aprendizaje subordinado. Aprendizaje supra ordenado. Aprendizaje combinatorio.	Marque con una (x) el tipo de aprendizaje que usted desarrolla en los estudiantes en el área de Inglés.	Encuesta a los docentes Ficha de observación al proceso docente educativo. Entrevista a la autoridad.
Selección de indicadores del aprendizaje significativo:	-Relaciona. Selecciona. Interpreta Y Valora El Aprendizaje. -Relaciona, Valora. Interpreta	Marque con una (x) la selección óptima del aprendizaje significativo:	Encuesta a los docentes Ficha de observación al proceso docente educativo. Entrevista a la autoridad.

	<p>y Selecciona el aprendizaje.</p> <p>-Valora. Interpreta. Selecciona y Relaciona el aprendizaje.</p>		
<p>Clasificación de las situaciones del aprendizaje significativo:</p>	<p>Organización conceptual.</p> <p>Conferencia magistral.</p> <p>Enseñanza expositiva.</p> <p>Práctica cognitiva.</p> <p>Resolución de problemas.</p> <p>Todos.</p> <p>Ninguno.</p>	<p>Marque con una (x) tres de las situaciones del aprendizaje significativo que se debe aplicar a un proceso de modelamiento cognitivo.</p>	<p>Encuesta a los docentes</p> <p>Ficha de observación al proceso docente educativo.</p> <p>Entrevista a la autoridad.</p>
<p>Organizadores de información del aprendizaje significativo:</p>	<p>Organizadores sistémicos.</p> <p>Fichas cognitivas.</p> <p>Subrayado.</p> <p>Esquemas.</p> <p>Abstracción.</p>	<p>Marque con una (x) los organizadores de información del aprendizaje significativo que usted aplica en los estudiantes en el área de Inglés.</p>	<p>Encuesta a los docentes</p> <p>Ficha de observación al proceso docente educativo.</p> <p>Entrevista a la autoridad.</p>

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. TEORÍA CIENTÍFICA

1.1.1 DESTREZAS COGNITIVAS.- Hablar de destrezas cognitivas, aunque sea brevemente, nos remite al ámbito de las aptitudes e implica, en primer lugar, introducirnos en el estudio del pensamiento, como proceso o sistemas de procesos complejos que abarcan desde la captación de estímulos, hasta su almacenaje en memoria y su posterior utilización, en su evolución y su relación con el lenguaje; abordar el estudio de la inteligencia y su evolución, como herramienta básica del pensamiento; y profundizar en el estudio del aprendizaje, como cambio relativamente estable del comportamiento producido por la experiencia. Para, en segundo lugar, con mayor profusión y especificidad, pasar al estudio del binomio cognición-metacognición y su relación con aquellas variables que más le afectan, como es el caso de las afectivas, tales como: la motivación, el auto concepto, la autoestima, la autoeficacia, la ansiedad, etc.

De manera que los términos “aprender a pensar”, “aprender a aprender” y “pensar para aprender”, cada vez nos sean menos ajenos. Así pues, aquí nos proponemos hacer una revisión de los principales conceptos y teorías, formas de evaluación e intervención ofrecidos en este ámbito.

1.1.2 Conceptos y teorías. Actualmente estamos sumergidos en la era de la revolución tecnológica y, por ello, el número de conocimientos culturales y técnicos, de teorías y destrezas, de modelos y estrategias, etc., aumentan de modo exponencial; siendo por lo que la educación se enfrenta al gran reto de transmitirlos relacionando a la vez lo teórico con la vida real, problema cada vez más difícil de solucionar. Además, curiosa y paradójicamente, hallándonos en la

era de la comunicación social, nos encontramos con los niveles más altos, históricamente hablando, de incomunicación personal; lo que agrava sobremedida esta problemática.

La verdad es que, en general, nuestros alumnos dedican muy poco tiempo al trabajo autónomo, especialmente a las consultas, y su actividad se reduce casi exclusivamente, en la mayor parte de los casos, a escuchar (no oír siquiera) al profesor, empleando como única habilidad cognitiva, tomar notas y memorizar los apuntes para los exámenes; lo cual denota interés por las clases de tipo expositivo, una alta orientación en sus actividades de trabajo y un procesamiento pasivo de la información.

Por otra parte, no sólo se trata de una cuestión de índole práctica, sino que es una imposición de la perspectiva cognitiva frente a la conductista, interesada por el procesamiento de la información y su almacenamiento en memoria, destacando cómo los resultados del aprendizaje no dependen exclusivamente del modo en que el profesor presenta la información; sino, además, del modo en que el alumno la procesa, la interioriza y la guarda (Weinstein y Mayer, 1986).

En la investigación especializada sobre destrezas y estrategias pueden recogerse multitud de definiciones al respecto; no obstante, es factible detectar un único núcleo de significado, aunque con algunas diferencias en los niveles denotativos de los términos empleados; en otras palabras, el nivel de generalidad concedido al concepto de habilidad o estrategia varía según el tipo de definición formulada.

1.1.2 Por ello, se recogen aquí dos grupos claramente diferenciados y delimitados de definiciones: *sintéticas* y *analíticas*.

1.1.2.1 Sintéticas.- En este caso, las destrezas o estrategias se presentan en un sentido general, aunque asignándoles un papel concreto, siendo fácil detectar tanto macrodestrezas o macroestrategias, destrezas ejecutivas, etc., como microdestrezas o microestrategias, destrezas no ejecutivas, etc.

Las destrezas cognitivas son entendidas como *operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución ... suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol)* (Rigney, 1978:165).

O'Neil y Spielberger (1979), a diferencia de Rigney, prefieren utilizar el término estrategias de aprendizaje, pues en él incluyen las estrategias de tipo afectivo y motor, así como las estrategias propiamente cognitivas; aunque de hecho reconocen tres características básicas de este dominio: la gran diversidad terminológica, el limitado acuerdo existente respecto a sus conceptos fundamentales y el estado de “arte” en que se encuentra.

Sin embargo, ello no impide que puedan establecerse algunas distinciones; por ejemplo, respecto a un tema muy próximo conceptualmente, tal como el de los estilos cognitivos. Perkins (1985), comentando el problema de la generalidad o especificidad de las destrezas cognitivas, señala una posible distinción entre estilos cognitivos y estrategias; los primeros están más íntimamente ligados a la conducta general de la persona, a su modo de pensar, de percibir, etc. (dependencia/independencia de campo; reflexividad/impulsividad, etc.), mientras las segundas son conductas más específicas aplicadas en un momento determinado de un proceso (como, repasar un texto que se acaba de leer).

Derry y Murphy formularon en 1986 un planteamiento de diseño de sistemas de instrucción para mejorar la habilidad de aprender, utilizando como guía la teoría de Gagné, la de Sternberg y la teoría metacognitiva. El análisis de estas teorías les llevó a la conclusión de que la mejora de la habilidad para aprender necesita el desarrollo no sólo de destrezas de aprendizaje específicas, sino también de un mecanismo de control ejecutivo que acceda a las destrezas de aprendizaje y las combine cuando sean necesarias; planteando diversas posibilidades en cuanto al

diseño curricular para estas estrategias: independiente (*detached*) (Weinstein, McCombs, Dansereau), incluido en el curriculum normal (*embedded*) (Jones), o una solución de compromiso entre ambas (*incidental learning model*) (Derry). Aunque, advierten que cualquiera de las posibilidades debe considerar que esas destrezas, sobre todo las de control ejecutivo, son difíciles de entrenar, desarrollándose y automatizándose lentamente. Por ello, sus investigaciones representan una integración de las diversas taxonomías existentes, incorporando estrategias de: memoria, lectura y estudio, solución de problemas y afectivas.

McCormick et al. (1989) abordan la cuestión de las destrezas cognitivas en el marco del aprendizaje en una línea actual de transición de los contextos de laboratorio a las situaciones académicas de la vida real. En este ámbito han tenido lugar dos avances importantes:

- a) El desarrollo de modelos complejos de pensamiento calificable como competente; lo cual ha permitido identificar con mayor precisión las destrezas y estrategias más importantes.
- b) La elaboración de diseños de instrucción que promueven una actuación competente, evaluando el valor y efectividad de la instrucción en contextos naturales.

En relación al primer apartado los autores señalan tres modelos representativos del enfoque de procesamiento de la información: el modelo de resolución de problemas de Baron, el modelo de componentes de Sternberg y el del buen utilizador de estrategias de Pressley et al.

Y, en relación al segundo apartado, destacan: el modelo de Pressley, que manifiesta la necesidad de enseñar todos los componentes del uso correcto de estrategias (estrategias, meta cognición, motivación y conocimiento), el modelo de la Universidad de Kansas, focalizado en la educación especial, pero con aplicaciones más generales (estrategias de memoria y comprensión, incluyendo el

parafrasear, formularse preguntas, mnemotécnicos, imaginación visual, control de errores, etc.), y el modelo de entrenamiento en destrezas de solución de problemas aritméticos de Derry et al., que incluye una enseñanza de la planificación en la resolución de problemas, de la autocomprobación y del autocontrol.

1.1.2.2 Analíticas. - En este caso, las destrezas no son simples conglomerados de reglas o hábitos, sino que se trata de destrezas de alto orden que *controlan y regulan las destrezas más específicamente referidas a las tareas o más prácticas* (Nisbet y Shucksmith, 1987:21).

Resnick y Beck (1976) distinguen entre actividades de tipo amplio, utilizadas para razonar y pensar (destrezas generales), y destrezas específicas, dedicadas a realizar una tarea concreta¹ (destrezas mediacionales).

1.1.3.1 En nuestro caso, preferimos hablar de estrategias cognitivas y meta cognitivas, que podríamos resumir de la siguiente forma:

1.1.3.1 Destrezas cognitivas.- Son las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga. En general, son las siguientes:

- a) **Atención:** Exploración, fragmentación, selección y contra-distractoras.
- b) **Comprensión** (técnicas o destrezas de trabajo intelectual): Captación de ideas, subrayado, traducción a lenguaje propio y resumen, gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales. A través del manejo del lenguaje oral y escrito (velocidad, exactitud, comprensión).
- c) **Elaboración:** Preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y

¹ En un sentido más preciso, Sternberg (1983) diferencia entre destrezas ejecutivas (útiles para planificar, controlar y revisar las estrategias empleadas en la ejecución de una tarea, como identificar un problema) y destrezas no ejecutivas (utilizadas en la realización concreta de una tarea, como comparar).

mnemotecnias.

- d) Memorización/Recuperación** (técnicas o destrezas de estudio): Codificación y generación de respuestas. Como ejemplo clásico y básico, el método 3R: Leer, recitar y revisar (read, recite, review).

1.1.4 Destrezas meta cognitivas.- Son las facilitadoras de la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene (productos), su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas, tareas, etc. (procesos).

- a) *Conocimiento del conocimiento*: de la persona, de la tarea y de la estrategia.
- b) *Control de los procesos cognitivos*:
 - a. *Planificación*: Diseño de los pasos a dar.
 - b. *Autorregulación*: Seguir cada paso planificado.
 - c. *Evaluación*: Valorar cada paso individualmente y en conjunto.
 - d. *Reorganización (feedback)*: Modificar pasos erróneos hasta lograr los objetivos.
 - e. *Anticipación (forward)*: Avanzar o adelantarse a nuevos aprendizajes.

Las *destrezas cognitivas* aluden directamente a las distintas capacidades intelectuales que resultan de la disposición o capacidad que demuestran los individuos al hacer algo. Estas destrezas son, como indican Hartman y Sternberg (1993), los obreros (*workers*) del conocimiento.

Pueden ser numerosas, variadas y de gran utilidad, a la hora de trabajar en las distintas áreas de conocimientos y cuya actividad específica se ve afectada por multitud de factores que dependen de la materia, de la tarea, de las actitudes y de las variables del contexto donde tienen lugar².

² Precisamente, la actuación estratégica se refiere a la selección, organización y disposición de las destrezas que caracterizan el sistema cognitivo del individuo.

1.1.5 Por ejemplo, Weinstein y Mayer (1986) las estructuran en tres apartados:

- a. *Estrategias de repetición*, ensayo o recitación, cuyo objetivo es influir en la atención y en el proceso de codificación en la memoria de trabajo (a corto plazo), facilitando un nivel de comprensión superficial.
- b. *Estrategias de elaboración*, que pretenden una comprensión más profunda de los contenidos de los aprendizajes, posibilitando la conexión entre la nueva información y la previa, ayudando a su almacenamiento en la memoria a largo plazo, para conseguir aprendizajes significativos.
- c. *Estrategias de organización*, que permiten seleccionar la información adecuada y la construcción de conexiones entre los elementos de la información que va a ser aprendida, lo que fomenta el análisis, la síntesis, la inferencia y la anticipación ante las nuevas informaciones por adquirir.

Las *estrategias meta cognitivas* hacen referencia, por una parte, a la conciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, *conocimiento del conocimiento*, y, por otra, a la *capacidad de control* de estos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos, para lograr las metas del aprendizaje (Flavell, 1976, 1977; Flavell y Wellman, 1977). En general, supondrían aprender a reflexionar, estando integradas por variables de la *persona*, la *tarea* y las *estrategias*.

Las *variables de la persona* estarían formadas por nuestros conocimientos y creencias acerca de cómo somos y cómo son los demás, como procesadores cognitivos, estando directamente relacionadas con los componentes cognitivos de la motivación (percepción de autoeficacia, creencias de control, expectativas de rendimiento, etc.). Markman (1973, 1975), por ejemplo, observó que los niños pequeños no son capaces de predecir su comportamiento en la mayoría de las tareas cognitivas y que tienen dificultades para identificar contradicciones e incoherencias presentes en una historia.

Asimismo, Pramling (1983) confirmó que los niños del segundo ciclo de Educación Infantil relacionaban el aprendizaje con hacer cosas o crecer, pero nunca con algo que tuviera relación con el conocimiento o que el aprendizaje proviniera de la experiencia.

Las variables de la tarea incluyen la consciencia acerca de sus demandas: magnitud, grado de dificultad, estructura, si es conocida o no, esfuerzo que requiere, etc.; adquiriéndose también de forma progresiva la comprensión de su influencia. Hay estudios experimentales que confirman el grado de dificultad que entraña reconocer ciertos aspectos asociados a las demandas de las tareas, de manera que los aspectos que implican mayor dificultad o complejidad se aprenden después que los más fáciles o simples (Moynahan, 1973; Kreutzer, 1975).

En este mismo sentido, Miller (1985) analizó los factores que, según los niños, influyen en la atención que prestan a las tareas escolares cuando las hacen en casa y en la escuela, llegando a la conclusión de que, para los de 5 a 8 años, los factores más importantes eran estar callados (no hacer ruido) y centrados en lo que explica el maestro (interés por la tarea), no moverse de su sitio y observar lo que hace el profesor (aspectos extrínsecos a la tarea de aprender).

Sin embargo, los niños mayores, atribuyen la falta de atención a factores que suelen tener un carácter más psicológico, como la falta de motivación, la dificultad de la tarea o el hecho de desviar el interés hacia otras cosas ajenas a la escuela (aspectos intrínsecos de la tarea de aprender).

Mazzoni y Cornoldi (1993) demostraron que el conocimiento previo sobre la facilidad o dificultad percibida o estimada de una tarea, afecta a la distribución del tiempo de estudio, de manera que a las tareas fáciles se les dedica menos tiempo que a las tareas difíciles. De igual forma, Dufresne y Kobassigawa (1989), en otro estudio experimental, manipularon el grado de relación entre los componentes de una lista de pares asociados, observando que el tiempo de recuerdo de los ítems

menos relacionados entre sí, los más difíciles, superan el tiempo dedicado al recuerdo de los pares más relacionados.

Todas estas apreciaciones ponen de manifiesto que el grado de percepción de las variables concernientes a las tareas afecta al modo de realización de las mismas, de forma que, a medida que el sujeto va teniendo una mayor conciencia de las variables de la tarea, se incrementa su eficacia de realización.

Las variables de las estrategias van referidas al conocimiento estratégico cognitivo, meta-cognitivo y de los medios que pueden propiciar y facilitar el éxito, tales como: repetir elementos de una lista, ordenarlos por categorías, comprender un determinado contenido, relacionarlos con otros, recordar una determinada cuestión, resolver tal o cual problema, etc.

El conocimiento de las variables de estrategia se refiere al conocimiento procedimental, extraído de la experiencia, resultante de la ejecución de tareas anteriores.

A partir del conocimiento de las características y requisitos de las tareas, las características personales y las estrategias que hay que emplear, es cuando se puede empezar a planificar, regular, evaluar y reorganizar el proceso cognitivo coherentemente. Así, pues, la meta-cognición supone el conocimiento y control de los propios estados y procesos cognitivos (Brown, Bransford, Ferrara, Capione, 1983).

Las actividades de planificación están integradas por el establecimiento de metas de aprendizaje, subdivisión de la tarea en pasos, generación de interrogantes ante el nuevo material, identificación y análisis del problema, planteamiento de hipótesis de trabajo, determinación de la dosificación del tiempo y el esfuerzo necesarios, etc.

Las actividades de dirección (monitoring) y autorregulación incluyen la autodirección y autocontrol cognitivo durante todo el proceso de realización de una actividad cognitiva, siendo capaz de seguir el plan trazado.

Y, las estrategias de evaluación permiten comprobar la eficacia del proceso cognitivo, mientras que las de reorganización facilitan su modificación en su defecto.

El desarrollo de las actividades de control cognitivo, de autoconciencia acerca de cómo se conoce y de automanejo de la propia actividad cognitiva, permite a los alumnos asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, que, para Nisbet y Shuckmith (1986), es la clase del *aprender a aprender*.

Precisamente, estos autores, describen la meta-cognición como el *séptimo sentido* que lleva a aprender a aprender; es decir, la capacidad de reconocer y controlar la situación de aprendizaje. Lo que no debe confundirse con el aprendizaje de destrezas específicas para el estudio es ser capaz de organizar, dirigir y controlar los procesos mentales y ajustarlos a las exigencias o contexto de la tarea.

En este sentido, Nickerson et al. (1987) indican que la actuación de los *expertos*, respecto a los *novatos*, es de mayor énfasis en la planificación y la aplicación de estrategias, una mejor distribución del tiempo y los recursos, y un control y una evaluación cuidadosa del progreso.

Los hallazgos de diferentes investigaciones confirman que los niños muy pequeños poseen un grado considerable de conocimiento meta cognitivo que se va desarrollando gradualmente durante su proceso de maduración, de ahí la conveniencia de que los estudiantes, desde muy corta edad, dentro del currículo y no como apéndice del mismo, se inicien en la práctica del autoexamen y el control de su autoeficacia, distribuyendo cuidadosamente el tiempo y los recursos de que disponen.

Las destrezas y estrategias meta cognitivas deben enseñarse simultáneamente a la enseñanza de los contenidos de las diferentes materias escolares (Hartman y Sternberg, 1993), integradas en alguno de los métodos de interacción didáctica. Una parte de ellas se centran en el maestro y otras les corresponde desarrollarlas a los propios estudiantes, dependiendo de quién tenga la responsabilidad y el control de la actividad de aprender en cada momento de la situación de aprendizaje-enseñanza.

Las técnicas *centradas en el maestro* incluyen: preguntar, decir en voz alta lo que se hace al tiempo que se realiza, anticipar los pasos que se van a seguir, preguntarse por el valor y el interés de cada uno de ellos, justificar las decisiones que se toman, proporcionar diferentes ejemplos, analogías, gráficos, esquemas y justificar su valor procedimental para adquirir el conocimiento. En suma, modelar y justificar previamente el aprendizaje que queremos que realice el alumno después de forma individual.

Las destrezas y estrategias *centradas en el alumno* incluyen marcarse objetivos y planificar las tareas, hablarse a sí mismo a lo largo del aprendizaje para auto-preguntarse y cuestionarse cada paso de la actividad de aprender, pensar en voz alta, detenerse a reflexionar y revisar lo realizado previamente, anticipar y prever etapas y resultados, evaluar resultados parciales y finales, preguntarse por qué las tareas se hacen bien o mal, a qué se puede deber, si está en manos del alumno proponer soluciones y cuáles.

Por último, destacar la importancia del estudio conjunto de los factores cognitivos-meta-cognitivos y motivacionales, que, como consecuencia, ha dado como resultado la aparición del nuevo constructo conocido como *aprendizaje autorregulado*³ (SRL: Self-Regulated Learning).

³ Puede considerarse autorreguladores a los alumnos en la medida en que son, *cognitiva-meta-cognitiva, motivacional y conductualmente*, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990b; McCombs y Marzano, 1990).

1.1.5.1 Cognitiva-meta-cognitivamente, cuando son capaces de tomar decisiones que regulan la selección y uso de las diferentes formas de conocimiento: planificando, organizando, instruyendo, controlando y evaluando (Corno, 1986, 1989).

1.1.5.2 Motivacionalmente, cuando son capaces de tener gran autoeficacia, auto-atribuciones y gran interés intrínseco en la tarea, destacando un extraordinario esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje (Borkowski et al., 1990; Schunk, 1986).

1.1.5.3 Conductualmente, cuando son capaces de seleccionar, estructurar y crear entornos para optimizar el aprendizaje, buscando consejos, información y lugares donde puedan ver favorecido su aprendizaje (Wang y Peverly, 1986; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986), auto-instruyéndose y autorreforzándose (Rohrkemper, 1989).

En suma, un aprendiz efectivo es aquel que llega a ser consciente de las relaciones funcionales entre sus patrones de pensamiento y de acción (estrategias) y los resultados socio-ambientales (Corno y Mandinach, 1983; Corno y Rohrkemper, 1985);

Es decir, cuando se siente agente de su comportamiento, estando auto-motivado, usando estrategias de aprendizaje para lograr resultados académicos deseados, auto-dirigiendo la efectividad de su aprendizaje, evaluándolo y retroalimentándolo.

1.1.6 Evaluación de la destreza cognitiva.- Sin duda alguna, las destrezas cognitivas y meta cognitivas suponen, quizás, los constructos más investigados en la psicología de la instrucción contemporánea; no obstante, tanto su delimitación conceptual como su evaluación y entrenamiento requieren un tratamiento metodológico empírico válido y fiable, que dé solidez a sus planteamientos.

Hay autores que restringen la cognición-meta-cognición a los procesos de los que las personas son o pueden ser conscientes y que se manifiestan a través de indicadores internos, introspectivos (Flavell, 1976, 1977; Flavell y Wellman, 1977); y otros, sin embargo, lo hacen a través de indicadores externos, indirectos, susceptibles de medida y cuantificación (Paris y Jacobs, 1984; Jacobs y Paris, 1987; Cross y Paris, 1988). En este sentido, unos u otros, intentan analizar la cognición-meta-cognición mediante la observación y la medida de los dos grandes aspectos que la definen: *autoconocimiento* y *proceso de control*.

Así pues, en general, el procedimiento metodológico más utilizado en la evaluación de la cognición-meta-cognición es el *informe verbal*, como forma de inferir los estados de conciencia de los individuos; aunque, es una herramienta que cuenta con numerosísimas críticas (Nisbet y Wilson, 1977) y que supone costosos esfuerzos para mejorar los procedimientos que permitan validar y fiabilizar los hallazgos obtenidos (Ericsson y Simon, 1980).

No obstante, podríamos distinguir dos grupos de técnicas diferenciadas al respecto: las primeras, serían aquellas donde los sujetos abordan de forma consciente sus propios estados mentales haciendo alusión a la descripción de los procesos que verbalizan *-think aloud* (Cavanaugh y Perlmutter, 1982), *entrevistas* (Brown, 1987) y *cuestionarios* (Pintrich y De Groot, 1990, «*Cuestionario de Estrategias Motivadas -MSLQ-*»)-,

Y, las segundas, considerando las respuestas verbales como resultado o producto de un proceso mental dado, actuando como indicadores de que determinados procesos se activan por parte del sujeto *-peer tutoring* (Garner, 1987), *pictorial techniques* (Díaz y Rodrigo, 1989), *graphing subjective* (Hall, Dansereau, O'Donnell, 1990), *cuestionario metacognitivo «MQ»* (Swanson, 1990), *judgments of knowing* y *feeling of knowing* (Nelson y Leonesio, 1990), etc.-.

Queda claro, pues, que la mayor parte de las técnicas, salvo las que utilizan dibujos o gráficos, se fundamentan en el informe verbal, como procedimiento para

acceder a los estados y los procesos de control del conocimiento de los que los individuos son conscientes y que podemos inferir a partir de autovaloraciones personales (Pelegriña, Justicia y Cano, 1991).

No obstante, las verbalizaciones, como herramienta metodológica, han sido objeto de numerosos análisis (fiabilidad, influencia del experimentador, relaciones entre lo que el sujeto sabe y lo que en realidad hace, consideraciones sobre el estado evolutivo de los sujetos, etc.), poniendo de manifiesto algunas precauciones, como recomienda Garner (1987):

- a) Evitar preguntar sobre procesos automáticos, inaccesibles a la reflexión.
- b) Reducir el intervalo entre procesamiento e informe.
- c) Evitar el efecto de sesgo del experimentador utilizando preguntas indirectas.
- d) Utilizar diferentes métodos que no compartan las mismas fuentes de error para valorar el conocimiento y la utilización de las estrategias.
- e) Utilizar técnicas que reduzcan las demandas de verbalización, especialmente en los sujetos más jóvenes.
- f) Evitar escenarios hipotéticos y cuestiones muy generales.
- g) Valorar la consistencia de las respuestas de la entrevista a lo largo del tiempo para un grupo de sujetos.
- h) Valorar la validez de las preguntas para reducir las respuestas verbales a temas de interés.

Así, pues, la técnica del cuestionario, junto con la entrevista, tal vez sean, entre los procedimientos analizados, los más utilizados para medir la cognición-metacognición (Belmont y Borkowski, 1988; Clements y Natassi, 1990; Meichenbaum, Burland, Gruson y Cameron, 1985; Pintrich y De Groot, 1990; Tobias, Hartman, Everson y Gourgey, 1991; Swanson, 1990). De ellos, aquí nos interesan particularmente el *Metacognitive Questionnaire, MQ*, de Swanson y el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ*, de Pintrich y De Groot.

1.1.7 Programas de intervención mediante destrezas cognitivas.- En general, podríamos distinguir dos líneas de intervención: 1ª) La que alude exclusivamente al término cognición-metacognición, y 2ª) La referida a la conjunción cognición-metacognición y motivación.

Respecto a la *primera orientación*, programas de intervención exclusivos en cognición-meta-cognición, decir que son numerosos los trabajos que han demostrado el efecto favorable del entrenamiento en destrezas y estrategias cognitivas y meta-cognitivas en diferentes áreas del currículo: en lectura (Brown, Armbruster y Baker, 1985; Brown y Palincsar, 1987; Campione y Brown, 1990; Chipman, Segal y Glaser, 1985; Jacob y Paris, 1987; Sánchez, 1993); en escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló, 1995; Hayes y Flower, 1980; Higgins, Flower y Petraglia, 1992; Saunders, 1989); en el uso de gráficos y mapas (Moore, 1993; Schofield y Kirby, 1994); en física (Pirolli y Bielaczyc, 1989; Párolí y Becker, 1994); en la solución de problemas (Borkowski, 1992; Chi et al., 1989; Bielaczyc, Pirolli y Brown, 1995; Klahr, 1985; Swanson, 1990), y, recientemente, la de Herrera y Ramírez Salguero (2001) sobre cognición-metacognición en contextos pluriculturales.

Estos trabajos, al mismo tiempo, han desarrollado diversos métodos de enseñanza para llevar a cabo el entrenamiento en cognición-meta-cognición. Dichos métodos tienen distinta fundamentación teórica y se basan en la *observación*, la *comparación* y la *reflexión* sobre el modo de ejecutar tareas hechas por otros (profesores o grupo de iguales) o sobre la propia ejecución de los estudiantes, concerniente a tareas relacionadas con el aprendizaje escolar.

Entre estos métodos, podemos citar: el role-playing; la discusión; el debate; el método de explicación o enseñanza directa (Duffy et al., 1986); el modelado y el método de andamiaje, derivado de los supuestos que inspiran el trabajo de Vygotsky (1978) (Collins, Brown y Newman, 1989); el método de entrenamiento cognitivo, basado en el diálogo, la explicación directa, el modelado (un ejemplo de este método lo tenemos en el programa ISL -*Informed Strategies for Learning-*

propuesto por Paris y colaboradores, 1984); el método de aprendizaje cooperativo, entendido como una ayuda al aprendizaje cuando los alumnos realizan tareas en común (Slavin, 1991); o, el método de enseñanza recíproca, basado en la interacción del trabajo en situación de pareja (díada), en la que uno de los integrantes del par adopta el rol de líder (Palincsar y Brown, 1984).

Las propuestas, en general, se han dirigido al aumento de las estrategias de memoria, incidiendo en el problema de la generalización y mantenimiento de estrategias previamente entrenadas, o a fomentar la lectura comprensiva, utilizando técnicas de enseñanza informativa, metáforas, grupos de diálogo, prácticas dirigidas y aplicaciones, como el ISL de Paris et al. (1984).

Respecto a la *segunda orientación*, programas de intervención en metacognición y motivación conjuntamente (SRL), decir que también son numerosos los trabajos que han demostrado el efecto más favorable del entrenamiento en estrategias cognitivas y meta-cognitivas cuando se llevan a cabo conjuntamente con programas de desarrollo motivacional (Paris, Olson y Stevenson, 1983; Corno y Mandinach, 1983; Corno y Rohrkemper, 1985; Zimmerman y Martínez Pons, 1986; Dweck, 1986; Alonso, García y Montero, 1986; Castro, 1986; Pintrich y De Groot, 1990; Pokay y Blumenfeld, 1990; Wellman, 1990, 1995; Zimmerman, 1989, 1990; Valle y Núñez, 1989; McCombs y Marzano, 1990; Weiner (1990); González-Pienda, Núñez y Valle, 1991; Borkowski y Muthukrishna, 1992; Jussim y Eccles, 1992; Núñez, 1992; Navas et al., 1991, 1992; McCombs, 1993; Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Pardo y Alonso, 1993; Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994; Núñez y González-Pienda, 1994; Sampascual, Navas y Castejón, 1994; Rivière, Sarriá, Núñez y Rodrigo, 1994; Butler y Winne, 1995; Alonso, 1995, etc.).

De ellos es preciso destacar que, en general, han sido diseñados basándose en la modificabilidad de las atribuciones causales y de la cognición-metacognición, -siendo sus máximos exponentes Schunk et al. (1992), recomendando dirigir la atribución del sujeto, en caso de fracaso, no a la falta de esfuerzo; sino, al uso

inadecuado de las estrategias de resolución o al planteamiento incorrecto del problema, por las siguientes razones:

- a) Si el sujeto se esfuerza constantemente para obtener un resultado positivo y nunca lo consigue, no sólo acabará cansándose de intentarlo, sino que reducirá su autoconfianza, creyéndose incapaz de alcanzar el éxito, por más que lo intente.
- b) De persistir en la atribución del éxito al esfuerzo, el sujeto antes que esforzarse y darse cuenta de que no es capaz, preferirá disimular, mostrar un falso interés o esforzarse poco (confirmado por Covington, 1992).
- c) Por mucho que le digamos que no se esfuerza, si no se le muestra dónde ha fallado y cómo resolver el problema, nunca lo hará correctamente.

En caso de éxito, la atribución tampoco sería debida al esfuerzo, sino a la habilidad; dado que, según el grado de comprensión que tiene el niño de los conceptos esfuerzo y habilidad, indicarle que ha aprobado porque se ha esforzado, es como sugerirle que tiene poca capacidad, ya que ha tenido que esforzarse para conseguirlo y, además, porque conduce a un crecimiento menor de sus expectativas futuras.

En este sentido, sería conveniente seguir lo que Pardo y Alonso (1993:338) denominan los criterios rectores de intervención: Antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea.

Finalmente, es conveniente tener en cuenta también los conceptos y teorías, los sistemas de evaluación y programas de intervención más relevantes sobre “*aprender a pensar y pensar para aprender*”, destacando las siguientes ideas:

- a. Respecto al *concepto*, recogiendo las opiniones de De Bono (1973), Feuerstein (1979), Gardner (1983) y Sternberg (1985), podríamos entenderlo como *conjunto de destrezas intelectuales relacionadas entre sí, que cambian o evolucionan con la edad, cuya operatividad debe partir del*

conocimiento de su potencialidad y capitalización, y de las propias debilidades, para compensar destrezas y debilidades.

- b. En cuanto a las *teorías*, entre otras, destacar especialmente las aportaciones de De Bono (1973), sobre la aplicación del pensamiento *crítico, analítico y creativo*, junto con el conocimiento, a la solución de problemas (*operatividad: capacidad de hacer «CoRT»*); de Feuerstein (1979), sobre la mejora de la inteligencia, la reestructuración general de los procesos cognitivos y la mejora del potencial de aprendizaje a través de un correcto aprendizaje mediado (*Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva «TMEC»*); de Gardner (1983), sobre las inteligencias múltiples, proponiendo siete áreas, en principio, y después una más, relativamente autónomas de cognición humana o inteligencias: *lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista*. De manera que, solamente a través de la combinación de estas inteligencias, podremos explicar una serie relativamente completa de capacidades y estados extremos que figuran en todas las culturas humanas (*Teoría de las Inteligencias Múltiples*); y de Sternberg (1985), sobre la inteligencia como capacidad de autogobierno cognitivo que procura la adaptación al medio, inhibiendo la primera respuesta instintiva, redefiniéndola y eligiendo la mejor respuesta. Destacando en ella tres aspectos esenciales: *analítico, sintético* o creativo y *práctico*, que están representados en tres subsistemas: *componencial, experiencial y contextual (Teoría Triárquica de la Inteligencia)*.
- c. Sobre los *instrumentos de evaluación*, decir que prácticamente todos van asociados a sus correspondientes teorías y programas de intervención. De entre ellos, destacar los propuestos por Feuerstein (1983), el Learning Potential Assessment Device «LPAD» (Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje), conjunto de estrategias de análisis de la inteligencia, cuya finalidad consiste en provocar una serie de interacciones entre examinador y examinado para valorar su potencial oculto o su capacidad para beneficiarse del aprendizaje, orientado al análisis de los procesos mediante los cuales los alumnos van razonando sus respuestas; por Gardner, cuya

propuesta va unida al del Proyecto Cero de Harvard (1988), que comenzó con la puesta en marcha de un programa y técnicas de valuación de la inteligencia, utilizando contextos más próximos a la vida real, tanto en educación preescolar como en primaria y secundaria «*SPECTRUM*» y «*PROPEL*»; por Sternberg (1993) con su *Sternberg Triarchic Abilities Test* «STAT», cuyo objetivo es medir de cuatro formas (a través de material verbal, cuantitativo, figurativo y de ensayos) los tres tipos de destrezas intelectuales (analítica, creativa y práctica); y la propuesta común de Sternberg y Gardner (1993), el *Practical Intelligence for Schools* «PIFS», programa para la evaluación y el desarrollo de la inteligencia práctica en las escuelas, cuya intención es utilizar el contenido de las materias escolares como trampolín para adquirir destrezas de aprendizaje, a través de la reflexión y el control de las propias técnicas de pensamiento, mientras trabajan en una materia curricular específica, armonizando y conjugando así sus respectivas posturas «Teoría de las Inteligencia Múltiples y Teoría Triárquica de la Inteligencia».

- d. Referente a los *programas de intervención*, destacar dos tipos de programas: los que se llevan a cabo a parte de currículo escolar, como una asignatura más, esta es el caso de la propuesta de Feuerstein; y, los que se insertan en el curriculum, como los de Sternberg y Gardner.

La aportación de Feuerstein (1985), el *Instrumental Enrichment Program* «PEI», pretende desarrollar la capacidad humana modificándola a través de la exposición directa a los estímulos y a la experiencia proporcionada por el contacto directo con la vida, a través del aprendizaje formal e informal, destacando el papel especial del mediador.

La aportación de Gardner y Sternberg (1993), el *Practical Intelligence for Schools* «PIFS», organizado en términos del manejo intelectual de tres elementos: *sí mismo* (conocernos), *las tareas* (conocer y organizar nuestras tareas) y *los otros* (conocer y relacionarnos con los demás), supone una magnífica contribución para el autogobierno eficaz de las destrezas intelectuales.

Todo lo cual, a la hora de evaluar e intervenir en el “*aprender a pensar y pensar para aprender*”, nos lleva a decantarnos por las aportaciones de Feuerstein (1985) y de Gardner y Sternberg (1993).

Las estrategias, técnicas y destrezas cognitivas permiten alcanzar aprendizajes más significativos y pertinentes, pues dan énfasis a la aprobación de las habilidades cognitivas, permitiendo procesos activos, participativos y vivenciales de aprendizaje.

La reconciliación exitosa de cualquier estrategia, técnica y destreza de aprendizaje, depende de su ejecución y de la demostración de que se alcanza un aprendizaje efectivo. Esto implica la sinfónica adquisición de las destrezas y habilidades propias del proceso que da la técnica activa.

Es necesario puntualizar, que el logro de un aprendizaje significativo involucra trabajar un conocimiento, una habilidad, un procedimiento y una actitud para realizarlo.

- a) **Conocimiento.**- Se refiere al material para el aprendizaje.
- b) **Destreza o habilidad.**- Se refiere a la capacidad individual de aprendizaje.
- c) **Proceso.**- Se refiere a la técnica activa del aprendizaje.

El aprendizaje de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes por medio de estrategias y técnicas cognitivas también es un proceso. Existen criterios básicos, que ayudarán a los estudiantes en la adquisición y dominio del proceso de apropiación de las estrategias y técnicas cognitivas de aprendizaje.

- a) Capacitar en estrategias es ayudar a sus alumnos a hacerlos competentes en el manejo de las estrategias, técnicas y destrezas cognitivas. Estas permiten alcanzar aprendizajes significativos.

- b) Aprender estrategias y técnicas cognitivas ayuda a lograr un mejor aprendizaje, con la menor pérdida de tiempo y de recursos
- c) Las estrategias facilitan y promueven la integración de los alumnos a un sistema social dinámico que cada vez es cambiante.
- d) Ayuda a sus alumnos para que aprenda la forma como se debe aprender.
 - Para realizar el aprendizaje de estrategias, destrezas y habilidades cognitivas, es necesario considerar la información y conocimiento de los componentes de dichas habilidades.
 - Este conocimiento incluye el dominio amplio de tres clases de información, las cuales el alumno debe aprender, si se quiere lograr altos niveles de eficiencia en su aprendizaje.
 - Información de cómo su aprendizaje contribuirá en la formación y desarrollo de su personalidad.
 - Información específica de la tarea de aprendizaje: ¿Qué se hace? ¿Cómo se hace? ¿Por qué se hace?
 - Información sobre la calidad del producto que se espera de su proceso de aprendizaje.

El primer paso implica ubicar y conocer las fallas que el estudiante pueda tener para rectificarlas y ver la manera de cómo se las puede prevenir. Esto supone un particular énfasis en la valoración del proceso de adquisición de las habilidades y no sólo de los productos de aprendizajes.

Esta información debe estar disponible para el trabajo y para el análisis del proceso de aprendizaje de las habilidades. Mientras que la mayoría de los educadores enseñan a un estudiante la información necesaria para el trabajo, muy pocos enfatizan sobre la calidad de los procesos; la valoración de las habilidades y las destrezas promovidas. Sin esta información sistemática, una habilidad no puede ejecutarse ni aprenderse a nivel eficiente.

La gran diferencia entre la enseñanza cognitiva basada en la transmisión de conocimientos y el aprendizaje significativo, basado en destrezas y habilidades,

estriba en que estas últimas exigen más de los educadores en su papel mediador. En realidad, esto es razonable, por el incremento en la utilización de diferentes fuentes de aprendizaje, por el trabajar “desde” y “en”, una experiencia concreta por la utilización de técnicas activas de aprendizaje, y por el manejo de nuevos instrumentos de valoración, tanto del producto como de su desempeño.

1.1.8 El desarrollo de destrezas cognitivas también se conoce como desarrollo cognoscitivo, se enfoca en los procedimientos intelectuales y las conductas que emanan de este proceso. Este desarrollo es una consecuencia de la voluntad de la persona por entender la realidad y desempeñarse en la sociedad, por lo que se vincula a la capacidad natural que tienen los seres humanos para adaptarse e integrarse a su ambiente, en el aprendizaje significativo hay múltiples autores entre los que se encuentran Piaget, Tolman, Gestalt y Blandura.

1.1.9 Importancia del afecto en el desarrollo cognitivo.-El acelerado avance en la ciencia y en la tecnología ha conllevado a las instituciones educativas a elevar las exigencias académicas para que la sociedad obtenga el nivel que considera para que los estudiantes alcancen los retos y se adapten a los continuos cambios que determina el mundo social.

Es notorio que la institución educativa hoy funcione como instrumento detector de alteraciones en el desarrollo del niño ya que en su afán es encontrar las mejores estrategias para alcanzar los objetivos, se ha demostrado que el tacto, movimiento, el equilibrio, procesamiento visual, auditivo, la creatividad y las reacciones son elementos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro del nuevo rostro de la educación surge un aspecto que por mucho tiempo se ignoró y hoy parece emerger a través de los 4 pilares de la educación que promueve la UNESCO aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a convivir esto es la importancia del afecto en el desarrollo cognitivo⁴.

⁴ El afecto es necesario para nuestro crecimiento y desarrollo, esta necesidad no puede sustituirse por otro tipo de recurso. Según John Bowlby el primer vínculo afectivo se establece al nacer, entre la madre y el bebé y es en este momento que se inicia el aprendizaje. Por lo tanto el afecto es el

Este vínculo afectivo llamado por los especialistas “apego” demuestra ser en gran parte de la futura salud emocional e intelectual. Oinsel Young menciona que la actividad del cerebro para el inicio del proceso de aprendizaje que consolida la atención, cognición y memoria, se estimula a través del apego, tacto, oído, contacto visual.

1.1. Punto a considerar:

- a) El tacto es el primer medio de estimulación cerebral, demostración de contacto afectivo. Una palmadita puede significar que todo está bien
- b) El tono de voz y el trato agradable es un gran paso para el educador
- c) Las expresiones verbales, manifestaciones de aceptación, las repeticiones y explicaciones de las tareas también son demostraciones de afecto.
- d) El cuerpo y los rostros son expresiones de aceptación.
- e) El contacto visual y escuchar son manifestaciones de afecto que significan mucho para el estudiante.

El desarrollo de competencias es un proceso que no se realiza en un mes o un semestre, como lo menciona Philippe Perrenoud (2004), una competencia no solo implica el tener conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, es decir, que estas habilidades se trabajan de una manera continua, para lo cual es muy importante la actuación de los docentes en aula.

El trabajo del área es reunirse para evaluar el desarrollo de los programas de estudio y en base a esas evaluaciones, planear el desarrollo del siguiente quimestre, lo que permite eliminar los problemas encontrados para que los estudiantes puedan desarrollar diferentes competencias, además de planear actividades extracurriculares que contribuirán al desarrollo de dichas competencias.

medio para el desarrollo moto y socio emocional de todo ser humano y esto favorece la seguridad y la autoestima.

Existen muchas investigaciones que plantean que es muy importante el ambiente que crea el docente para que el estudiante aprenda y desarrolle diferentes competencias y el decir buen ambiente escolar, no significa que los profesores sean muy flexibles con los estudiantes, olvidándose en ocasiones de los valores, como el respeto, honestidad, responsabilidad, entre otros.

Es decir, significa elaborar actividades que sean del interés de los estudiantes, seleccionar los materiales didácticos, selección minuciosa de los contenidos y adecuado diseño de los instrumentos de evaluación; armonizar estos elementos es la manera de crear un ambiente de trabajo adecuado en el aula y en este trabajo el docente tiene la oportunidad de adecuarlo al contexto, características de los estudiantes y del propio docente. La labor docente, el desarrollo de competencias, ambiente escolar, es de suma importancia para mejorar las destrezas de los estudiantes, este trabajo debe llevarse a cabo en un ambiente cordial y de respeto.

El docente debe centrarse en el contexto en el que trabaja, para llevar a cabo estrategias que facilite a los estudiantes construir sus conocimientos y desarrollar competencias, tomando en cuenta conceptos fundamentales que se deben trabajar en el ambiente escolar y en la sociedad en general:

- a. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- b. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- c. Participar en la aplicación de reglas de vida en común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
- d. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
- e. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Los docentes que desarrollan estas competencias actúan no sólo para el futuro, sino para el presente. Crean las condiciones de un trabajo escolar productivo en el conjunto de las unidades de aprendizaje. No se trata de inculcar un modelo para

que los estudiantes “lo lleven consigo en la vida”, sino de aplicarlo “aquí y ahora”, a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos.

En estos tiempos se pierden los valores como el respeto, honestidad, responsabilidad, solidaridad y justicia, entre otros. Por lo que nos toca a los docentes, trabajar en este sentido sin dejar de lado las competencias cognitivas, sobre todo en los planes de estudio que están planteados por competencias, en los cuales los programas de cada unidad de aprendizaje especifican cuáles serán las competencias a desarrollar por parte del estudiante, y cómo se van a evaluar dichas competencias, y el tipo de evaluación debe ser formativa, no la tradicional en la cual se califica la buena o mala memorización del estudiante.

Por lo que el docente se debe preocupar y ocupar en actualizarse para saber llevar a cabo los programas por competencias y no caer en el estilo conductista en el cual el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente. Es decir, que el estudiante debe ser activo, reflexivo, propositivo, analítico, y construir sus conocimientos en un ambiente escolar armonioso y de respeto.

1.1.11 Desarrollo de la labor docente.- La labor docente es muy importante para el desarrollo de competencias en los estudiantes y dicha labor se debe llevar en un ambiente escolar de respeto y armonía, ya que nadie puede aprender si teme por su seguridad, su integridad personal o por sus bienes. En los medios de comunicación algunas escuelas donde la violencia toma formas extremas, tanto por parte de la institución (castigos físicos, sadismo) como de los alumnos (chantajes, agresiones, extorsiones, violaciones).

Y hoy en día, afecta a todos los países desarrollados y el grupo más violento son los preadolescentes de entre 11 y 13 años, y adolescentes entre 13 y 19 años. Por lo que es importante que el docente tome en cuenta el contexto en el que está trabajando y el nivel que tiene cada estudiante, así como, sus individuales formas de aprender.

La competencia de los profesores será entonces instaurar reglamentos, no mediante la amenaza de una violencia legítima, sino mediante el libre consentimiento, el reconocimiento del hecho de que la vida sería insoportable si cada uno fuera el enemigo de todos. Se puede temer, por desgracia, que la demostración resulte complicada frente a públicos escolares difíciles. Por lo que el docente debe promover una educación basada en la tolerancia y el respeto a las diferencias de todo tipo.

Aquí incluso, se impondría un enfoque didáctico: no basta con estar uno mismo contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Sólo es una condición necesaria para que los objetivos del docente sean creíbles. Incluso, la formación pasa por el conjunto del currículo y por una práctica -reflexiva- de los valores que se inculcan⁵.

Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el estudiante se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. En primer lugar para poner a los estudiantes en condiciones de aprender hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios.

Esto exige una forma de perspicacia y vigilancia. Los estudiantes intolerantes, racistas, saben bien que la mayoría de docentes no admiten su actitud. Las competencias de gestión de clase se entienden en términos de organización del tiempo, el espacio y las actividades. También se extienden a la aplicación de valores, actitudes y relaciones sociales que hacen posible el trabajo intelectual.

Sin embargo, es importante el trabajo normativo para organizar la convivencia en clase y las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera colectiva, en algunas

⁵ Y aquí, incluso, los objetivos de formación se confunden con las exigencias de la vida cotidiana. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela, no es solo preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible productivo.

ocasiones el docente tiene que negociar o bien compartir dichas normas de trabajo, y no por esa razón deja de tener su estatus, ni sus responsabilidades de adulto y docente. El docente hace todo lo que puede para que el grupo asuma, de forma responsable, una parte de la definición de las reglas y decisiones colectivas.

La gestión de tiempos y espacios de formación, la búsqueda de un equilibrio frágil entre métodos de proyecto y actividades estructuradas, entre tiempo de funcionamiento y tiempo de regulación, entre trabajo autónomo y actividades cooperativas, todo esto constituye el arte de la gestión de clase, que une el sentido de la organización y la capacidad de descubrir, sostener, poner en sinergia dinámicas individuales y colectivas.

De las competencias que el docente debe enseñar con el ejemplo son: La responsabilidad, solidaridad y la justicia, puesto que si el docente, no es puntual, no prepara las actividades de clase, no lleva a cabo una evaluación formativa, no favorece el trabajo colaborativo, tiene sus “estudiantes consentidos” a los cuales privilegia en tomarlos más en cuenta y en el peor de los casos les otorga calificaciones altas que en realidad no merecen, este tipo de docentes no podrán hacer que sus estudiantes aprendan y apliquen dichas competencias, o bien si las llevan a cabo es porque en su seno familiar y otros docentes les han enseñado con el ejemplo.

Los docentes debemos estar conscientes, de que la enseñanza evoluciona, ya que en estos tiempos al ser el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las principales competencias que se persiguen para que el estudiante desarrolle son: aprender a aprender, a razonar, a comunicarse, elaboración de proyectos por medio del trabajo cooperativo y aunado a esto también se les da más libertad a los estudiantes y debe existir un respeto mutuo entre docente y estudiante, recordando de este último sus diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y derechos. Por lo que es necesario que los docentes estén en constante actualización lo cual contribuye para su profesionalización.

Y en este tema en el que algunos o varios docentes no se ocupan, y de esa manera no podrán contribuir al desarrollo de competencias en los estudiantes, por ejemplo si un docente no se actualiza en el uso de las tecnologías de información y comunicación, no podrán facilitar el desarrollo de dicha competencia en sus estudiantes, y en la actual sociedad globalizada que está impregnada de estos medios de información y comunicación es de vital importancia que la sepan manejar.

En referencia a lo expuesto, el docente debe tener una planeación bien específica de las competencias que el estudiante requiere desarrollar dentro del aula como extra-aula se van a llevar a cabo y de la misma manera es importante establecer la manera de evaluar dichas competencias, lo cual se establece en trabajo de área. La escuela es una instancia promotora de la formación de los estudiantes en un contexto determinado, y el desarrollo de las competencias genéricas se favorece por medio de actividades extracurriculares.

Las actividades de las secuencias didácticas deben estar encaminadas a que los estudiantes busquen y organicen información, seleccionen datos, experimenten, reflexionen acerca de ciertos conceptos, analicen argumentos, entre otras actividades, que puedan ser aplicables en su contexto. Es importante que durante la clase el docente les comente a los estudiantes los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se deben desarrollar dentro del salón de clases, así como su relación con el contexto en el que viven.

Así como, promover un ambiente cordial de descubrimiento y trabajo colaborativo en el que el estudiante sienta que está construyendo el conocimiento y debe llevar a cabo una evaluación formativa, ya que es fundamental para el desarrollo de procesos meta cognitivos.

La función del docente actual, no se debe conformar con enseñar conocimientos que pueden tener vigencia limitada, sino que deben facilitar a los estudiantes a aprender a aprender de una manera autónoma y promover su desarrollo cognitivo

y personal mediante actividades críticas, que puedan aplicar en su contexto, y no se limiten a realizar un proceso de recepción pasiva de memorización de la información.

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que se presentan en la actualidad, debe forzar al docente a utilizar diversos recursos didácticos y estrategias para personalizar la acción docente, teniendo siempre presente el trabajo en academia y una actitud investigadora en las aulas, que motive de la misma manera a los estudiantes a desarrollar la competencia de la investigación.

Según Tébar (2003), el docente se considera como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes y algunos de sus rasgos fundamentales son: experto en el dominio de los contenidos, planifica, establece metas, debe ser flexible, regula los aprendizajes, favorece el trabajo colaborativo, evalúa los progresos, fomenta el aprendizaje significativo⁶, entre otros.

1.1.12 Características de las destrezas cognitivas. El niño de edad preescolar tiene un amplio conocimiento del mundo, a pesar de nuestra perspectiva de adultos no nos resulte tan impresionante. Y es que aunque nosotros como adultos no lo notemos el niño tiene un amplio conocimiento del mundo a pesar de la corta experiencia que tiene sobre él.

Los niños adquieren el conocimiento cuando está en contacto con el mundo, la rutina diaria de actividades, la interacción con los objetos y de forma especial con las personas. Así es como los niños van adquiriendo esos conocimientos sobre el mundo, al interactuar con las personas que lo rodean y sobre todo con todo el medio en el que se encuentran, porque eso influye también para ver cómo y qué tipo de conocimiento es el que adquiere.

⁶ En cualquier contexto esta función de mediador de los aprendizajes de los estudiantes, debe funcionar y relacionarse con las competencias que demandan las necesidades sociales, por lo tanto los planes de estudio, programas de unidades de aprendizaje, competencias docentes y competencias que deben desarrollar los estudiantes deben ser pertinentes con las necesidades que la sociedad demanda en la actualidad.

Algunos procesos mentales tales como comprensión y memoria, así como la capacidad de establecer inferencias sobre nuevas informaciones, se benefician del conocimiento previo y la familiaridad del niño con los materiales de la tarea.

Es así como el niño relaciona los objetos y comprendiendo cuál es su función, además de que esa información la guardan en su memoria y la recupera cuando sea necesario y con ello se da cuenta de algunas cosas que puedan suceder con la poca experiencia y el conocimiento que tenga para poder formar inferencias.

1.1.5.1 Los Estadios de desarrollo cognitivo.- Piaget en sus estudios notó que existen periodos o estadios de desarrollo. En algunos prevalece la asimilación, en otros la acomodación. De este modo definió una secuencia de cuatro estadios epistemológicos:

- a) **Estadio preoperatorio.-** El estadio preoperatorio es el segundo de los cuatro estadios. Tiene lugar entre los 2 y los 7 años de edad. Este estadio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la edad.
- b) **Estadio de las operaciones formales.-** Desde los 12 en adelante. El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas tiene dificultad en aplicar sus capacidades a situaciones abstractas. De esta edad en adelante es cuando el cerebro humano está capacitado, para formular pensamientos abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético deductivo.

1.1.14 El desarrollo cognitivo.- Se centra en procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos. Es la base de una de las cinco perspectivas del desarrollo humano aceptadas. El proceso cognoscitivo es la relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto que va a descubrir y que se inicia cuando este logra realizar una representación interna del fenómeno que se transforma en objeto del conocimiento.

El desarrollo cognitivo es el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en su mundo. Se inicia con una capacidad innata de adaptación al ambiente. Consta de una serie de etapas que representan los patrones universales del desarrollo. En cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. Este desarrollo gradual sucede por medio de tres principios interrelacionados: *La organización, la adaptación y el equilibrio*.

Según el desarrollo humano parte en función de los niños nace con estos esquemas básicos que le sirven para entrar en relación con el medio. El desarrollo cognitivo, es el esfuerzo por comprender y actuar en su mundo. Por otra parte, también se centra en los procesos del pensamiento y en la conducta que estos reflejan.

Desde el nacimiento se enfrentan situaciones nuevas que se asimilan; los procesos en sí, se dan uno tras otro, siendo factores importantes en el desarrollo, el equilibrio y el desequilibrio, ambos impulsan el aprendizaje y se produce la acomodación del conocer.

El equilibrio está presente desde la edad fetal, y son reflejos que le permiten su supervivencia en el medio; en cambio el desequilibrio, se produce cada vez que el niño vive una situación nueva, que no conoce ni sabe. Asimismo, la acomodación se realiza cada vez que el niño asimila algo lo acomoda a los sucesos que vive para acomodar su aprendiz cognitivo. El desarrollo de las funciones que nos permite conocer, da a lugar a los Procesos Cognitivos.

1.1.15 EL PROCESO PEDAGÓGICO

Podemos definir al proceso pedagógico como la etapa continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y de manera coherente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, cognitiva, afectiva, comunicativa,

estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad

La actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza es comunicativa. Lo importante es la relación que el estudiante establece con el conocimiento; el profesor es el que ayuda a conseguir que se de esta relación agradable y fructífera.

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están unidas a los procesos de aprendizaje que siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos educativos a su alcance.

En este marco el empleo de los medios didácticos, que facilitan información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los estudiantes, suele venir prescrito y orientado por los profesores, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza⁷.

1.1.5.1 Las estrategias de enseñanza en el proceso pedagógico.- Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

1.1.15.2 Papel docente en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En un contexto social que provee a los ciudadanos de todo tipo de información e instrumentos para procesarla, el papel del docente se centrará en ayudar a los

⁷ La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

estudiantes para que puedan, sepan y quieran aprender. Y en este sentido les proporcionará orientación, motivación y recursos didácticos.

1.1.15. 3 Concepciones sobre la enseñanza. Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, e interactuando con los recursos educativos a su alcance.

El principal objetivo del profesorado es que los estudiantes progresen en el desarrollo integral de su persona y en función de sus capacidades y demás circunstancias individuales y lograr los aprendizajes previstos en la programación del curso.

Para ello deben realizar múltiples tareas: programar su actuación docente, coordinar su actuación con los demás miembros del centro docente, buscar recursos educativos, realizar las actividades de enseñanza propias con los estudiantes, evaluar los aprendizajes de los estudiantes y su propia actuación, contactar a las familias, gestionar los trámites administrativos.

De todas estas actividades, las intervenciones educativas consistentes en la propuesta y seguir una serie de actividades de enseñanza a los estudiantes con el fin de facilitar sus aprendizajes constituyen lo que se llama el acto didáctico y representa la tarea más emblemática del profesor.

La educación ha evolucionado desde la "pedagogía de la reproducción" a la "pedagogía de la imaginación" más basada en la indagación, la búsqueda y la pregunta que con la respuesta (Beltrán Llera, 2003), de estar centrada en la

enseñanza y el profesor a centrarse en el aprendizaje y el alumno, de atender sobre todo a los productos a considerar la importancia de los procesos⁸.

1.1.15.4 La pedagogía. Es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto.

Pedagogía se deriva del *griego paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir*. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños. El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía⁹ para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.

A pesar de que se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es preciso señalar que es fundamental la filosófica y que su objeto de estudio es la "formación".

1.1.15.4.1 Importancia de la pedagogía. Pedagogía es una ciencia dedicada al estudio de la educación y a la vez un arte, su importancia radica en los aportes que puede realizar a la mejora en ese ámbito, indicando la manera más eficaz, de qué enseñar, cómo enseñar y cuándo hacerlo.

⁸ Podemos afirmar que las dimensiones son "categorías" o conceptos que hemos construido para determinar aquellos aspectos que son definitivos en el ser humano y que por lo mismo, no podemos desatender cuando pretendemos formar de forma íntegra.

⁹ La Pedagogía es un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno social y humano. Es por tanto una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla y perfeccionarla. La pedagogía es una ciencia aplicada que se nutre de la sociología, economía, antropología, psicología, historia, filosofía, medicina.

Aprovecha para ello de los aportes que pueden brindarle otras ciencias como la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Estadística o la Medicina, para optimizar la planificación, la práctica áulica, los modos de intervención docente en el proceso, las técnicas de evaluación, la mejora del contexto y contrato didáctico, etcétera.

Nos encontramos en una época cambiante y los valores se interpretan de diferente manera, en la actualidad ya es de vital importancia la educación inicial y se da gran peso al papel que tiene la Pedagogía en gran parte de su vida, la Pedagogía permite encontrar mejores técnicas para introducir mejor los conocimientos.

La sociedad está en constante transformación y la educación facilita la adaptación del ser humano en su mundo como también la Pedagogía contribuye a formar una educación más eficiente, es ecléctica porque no tiene una función universal como tal para que se trabaje con ella, si miramos hacia aquella época en donde la Pedagogía era de carácter tradicional no vemos mucha fluidez al menos por parte del alumno, el papel protagónico del profesor, su rol era cien por ciento activo mientras que el del alumno era pasivo, no se le cuestionaba al profesor, lo que él dijera estaba bien, no objetaba nada en sus métodos para instruir.

1.1.16 Características de la Educación. Las principales características de la educación son:

- a) **Función receptiva.** La educación implica, por una parte, recepción o captación adecuada de información proveniente de fuentes diversas, en especial de agentes educativos; por otra, la selección y transformación de la misma, para integrarla en sentido configurativo y formativo.
- b) **Influencia humana.** La educación requiere la influencia o contacto humano, la presencia del hombre que actúa como modelo, como emisor y como interventor;
 - a. lo que posibilita la emergencia de estímulos,

- i. información,
 - ii. patrones u objetivos,
 - iii. normas conductuales,
 - iv. sanciones,
 - v. puestas en acción,
 - vi. contextos congruentes, etc., que permitan al educando elaborar o construir su personalidad de acuerdo con un patrón determinado.
- b. Es pues, en primera instancia una intervención, directa o encubierta, de un hombre sobre otro.
- c) **La educación** requiere y exige la presencia de una finalidad, objetivo, patrón ideal, etc., que oriente el proceso y la acción. No es un proceso descontrolado. Por ello se distingue del mero acontecer biológico, social, etc.
- d) **La educación** trata de que el hombre "se construya" su personalidad de acuerdo con un patrón prefijado. Por eso, la educación es un proceso intencional. Esta intencionalidad que reside en un principio en el educador, debe ser asumida por el educando, para que sea autor de su concreta, singular e irrepetible personalidad.
- e) **La educación** hace referencia a perfeccionar u optimización, ya que valora más al hombre al elevarse su nivel de determinación o libertad, porque le permite alejarse, distanciarse o desvincularse de las respuestas y liberarse de los estímulos, pudiendo proyectar su conducta antes de realizarla, lo que supone un factor de control y previsión de consecuencias.
- f) **La educación** es un proceso integral que se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella. Es la persona, unidad radical, quien se educa.
- g) **La educación es una relación interpersonal** por la que alguien (emisor /educador) transmite a alguien (receptor / educando) un determinado mensaje (contenido educativo) mediante un canal apropiado (medio), con la finalidad de mejorar al destinatario en algún aspecto.

- h) La educación es proceso activo** del sujeto que se educa. Sólo el hombre "se construye" por su actividad. El educador promueve, interviene, pero no educa.

1.1.16.1 Concepto de aprendizaje. Es un proceso mediante el cual el individuo por su propia actividad cambia su conducta, su manera de pensar, de hacer, de sentir. En suma es la actividad por la cual la persona modifica su manera de ser” y gracias al aprendizaje, el individuo:

- a) Enriquece o modifica su información o conocimientos previos.
- b) Realizar tareas de una manera diferente.
- c) Cambia su actitud o sus puntos de vista.

El aprendizaje es un proceso activo donde el individuo aprende haciendo, en forma parcial o total, la misma tarea que se propone aprender.

1.1.16.2 El aprendizaje es efectivo cuando:

- a) Responde a una necesidad o a un objetivo del aprendizaje.
- b) Se adecua a un interés o a un propósito.
- c) El que aprende hace algo (participa en actividades) para satisfacer sus intereses o sus necesidades.

1.1.17 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje del ser humano, sus procesos, causas y en general como ocurre ha sido motivo de discusión durante décadas. Para este escrito se ha de considerar uno de las muchas teorías que pretende explicar este fenómeno. La misma se denomina aprendizaje significativo; en primer lugar debemos considerar que significa este concepto. *Según la enciclopedia gratuita Wikipedia: el aprendizaje significativo es el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser*

funcional en determinado momento de la vida del individuo. En otras palabras aprendizaje significativo es construir por medio de viejas y nuevas experiencias.

Para ampliar nuestras nociones sobre este concepto en primer lugar debemos indagar sobre el autor de esta teoría, David Paul Ausubel. El mismo nació en los Estados Unidos (New York), en el año de 1918, hijo de una familia judía emigrante de Europa Central. Se preocupó por la manera como educaban en su época y en especial en su cultura. Estudió en la Universidad de Nueva York.

Este originó y difundió la teoría del Aprendizaje Significativo¹⁰. Escribió varios libros acerca de la psicología de la educación.

1.1.17.1 Algunas ventajas del Aprendizaje Significativo:

- a. Produce una retención más duradera de la información.
- b. Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa,
 - a. Ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- c. La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- d. Es activo, ya que depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- e. Es personal, debido a que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

1.1.17.2 Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo:

¹⁰ Valora la experiencia que tiene el aprendiz en su mente, el aprendizaje significativo según Ausubel ocurre cuando nueva información se conecta con un concepto relevante pre existente en la mente del ser humano, esto quiere decir que nuevas ideas y conceptos pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas y conceptos estén disponibles en la mente del individuo.

- a) Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado,
 - a. para que se dé una construcción de conocimientos.
- b) Significatividad psicológica del material:
 - a. que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda.
 - b. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.
- c) Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere.
 - a. Este es un componente de disposiciones emocionales y
 - b. actitudinales,
 - i. donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

1.1.17. 3 Tipos de Aprendizaje Significativo:

- a. Aprendizaje de representaciones: es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.
- b. Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero"
- c. Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

Otra aportación que tuvo esta teoría fue en el constructivismo con el modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria¹¹.

En síntesis podemos decir que David Paul Ausubel con su teoría de Aprendizaje significativo hizo grandes aportaciones al constructivismo y la educación. Debemos tener en mente que para conseguir este aprendizaje es necesario tener adecuado material, las estructuras cognitivas¹² del alumno, y sobre todo la motivación.

El aprendizaje significativo se presenta cuando el niño estimula sus conocimientos previos es decir, que este proceso se da conforme va pasando el tiempo y el pequeño va aprendiendo nuevas cosas. Dicho aprendizaje se efectúa a partir de lo que ya se conoce.

Además el aprendizaje significativo de acuerdo con la práctica docente se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto del alumno y a los tipos de experiencias que tenga cada niño.

1.1.17.4 Dentro de las condiciones del aprendizaje significativo, se exponen dos condiciones resultantes de la pericia docente:

- a) Primero.- Se tiene que elaborar el material necesario para ofrecer una correcta enseñanza y de esta manera obtener un aprendizaje significativo.
- b) Segundo.- Se debe estimular los conocimientos previos para que lo anterior nos permita abordar un nuevo aprendizaje.

¹¹ Este modelo consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Este enfoque es de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes los alumnos deben tener algún conocimiento de dichos conceptos.

¹² Para Ausubel, existen tres tipos de aprendizaje significativo: aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.

1.1.17. 5 Ventajas del Aprendizaje Significativo. Produce además una retención más duradera de la información. Facilita el adquirir nuevos conocimientos y relacionarlos con los anteriores de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.

La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo. Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

La significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante. La actual sociedad de la información pone en evidencia la necesidad de una seria revisión epistemológica, ya que las bases de la construcción del conocimiento parecen estar en crisis.

La educación plantea el problema de la búsqueda de una nueva creatividad conceptual que sea más útil para comprender la variedad de los nuevos problemas y situaciones que debe enfrentar. A lo largo de los años se considera al aprendizaje como sinónimo de cambio de conducta, sin embargo se puede afirmar con certeza, que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, se detalla algunas ventajas:

- a) Produce una retención más duradera de la información.
- b) Facilita el adquirir nuevos conocimientos y relacionarlos con los anteriores de forma significativa, ya que al estar claros en su estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- c) La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- d) Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- e) Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

1.1.17.6 Tipos de Aprendizaje Significativo. La siguiente es una lista de los tipos de aprendizaje más comunes por la literatura de pedagogía:

- a) **Aprendizaje receptivo:** En este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- b) **Aprendizaje por descubrimiento:** El sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos, los relaciona y después los adapta a su esquema cognitivo.
- c) **Aprendizaje repetitivo:** Se produce cuando el estudiante memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos.
- d) **Aprendizaje significativo.** Es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.
- e) **Aprendizaje por reforzamiento.** Corresponde a lo que en psicología se conoce como reglas estímulo-respuesta o asociaciones. Este elemento es central ya que por sí sólo es suficiente para determinar el comportamiento.
- f) **Aprendizaje por observación.** Albert Bandura consideraba que podemos aprender por observación o imitación. Si todo el aprendizaje fuera resultado de recompensas y castigos nuestra capacidad será muy limitada. El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la conducta de un modelo, aunque se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo. Pasos:
 - a. **Adquisición:** El sujeto observa un modelo y reconoce sus rasgos característicos de conducta.
 - b. **Retención:** Las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador. Se crea un camino virtual hacia el sector de la memoria en el cerebro. Para recordar todo se debe realizar ese camino para fortalecer lo creado por las neuronas utilizadas en ese proceso.
 - c. **Ejecución:** Si el sujeto considera la conducta apropiada y sus consecuencias son positivas, reproduce la conducta.

- d. Aprendizaje por recepción:** El contenido o motivo de aprendizaje se presenta al estudiante en su forma final, sólo se le exige que éste canalice o incorpore el material que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

1.1.17.7 Factores que facilitan el aprendizaje significativo.- A continuación anotaremos algunos aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje el mismo que se facilita cuando:

- a) La situación tiene sentido para el estudiante.
- b) La materia corresponde al nivel de madurez del aprendizaje.
- c) Se acompaña de aprobación y no de castigo.
- d) Las situaciones de aprendizaje están concebidas de tal modo que el estudiante pueda responder con éxito.
- e) Se procede a corregir los errores en forma inmediata.
- f) El estudiante percibe su éxito en el aprendizaje.
- g) Media una buena condición física por parte del aprendiz.
- h) El ambiente es agradable para el estudiante.
- i) Las experiencias de aprendizaje se realizan según un método integrado.
- j) Se asocia con el manejo de una variedad de materiales.

No es suficiente que el profesor sepa cómo crece y se desarrolla el estudiante; es necesario que sepa también cómo aplicar este conocimiento a la práctica del aula mediante técnicas y procedimientos.

El profesor puede encontrar diversas maneras de atender a las diferencias individuales que existen entre los estudiantes. Todo estudiante requiere un asiento acorde a su tamaño y que permita apoyar los pies sobre el piso, algunos necesitan una atención especial para poder adaptarse, otros necesitan juegos y ejercicios para desarrollar su control motor; el niño sordo sabrá apreciar la atención que le dispensa el profesor que escribe las instrucciones en la pizarra.

El profesor podrá pues, poner en práctica de diversas maneras, sus conocimientos con respecto al desenvolvimiento e individualidad del estudiante.

Para cumplir ese propósito de adecuación a las diferencias individuales, se dispone de diversas técnicas definidas en relación con el plan de estudios, el planeamiento del trabajo, el agrupamiento de los estudiantes, la utilización de materiales didácticos y el ambiente del aula.

1.1.17.8 Características del aprendizaje significativo.- Para que se pueda dar el aprendizaje en las organizaciones es necesario considerar las siguientes características:

- a) El tiempo es un recurso escaso. Los adultos no disponen de mucho tiempo para aprender. La generación de conocimiento es limitada. La sociedad actual, con numerosos procesos interiorizados y un gran nivel de compromisos no permite disponer de mucho tiempo para aprender, más que cuando se nos hace necesario.
- b) Alta ocupación. El mundo en las organizaciones destina una parte importante a llevar a cabo procesos que muchas veces son repetitivos y normalizados, por lo que tampoco se pueden dar las condiciones necesarias para aprender en todo momento.
- c) El aprendizaje es una actividad personal. Para el adulto, aprender debe nacer de una predisposición de la voluntad, de un querer hacerlo. Por ello, una actitud adecuada ante el aprendizaje de novedades garantiza gran parte del éxito.
- d) Cada persona tiene su propio ritmo. La heterogeneidad del conocimiento útil para cada persona, sumada a la variedad de personas que integran una empresa, una institución, hace que los ritmos para captar la realidad sean diferentes.

1.1.17.9 Aprender a aprender mediante el aprendizaje significativo.- El concepto de "*aprender a aprender*" se relaciona con el concepto de potencial de aprendizaje. El "*aprender a aprender*" pretende desarrollar las posibilidades de aprendizaje de un individuo, para conseguir por medio de la mejora de las técnicas de destrezas, estrategias y habilidades para acercarse al conocimiento.

Supone un estilo propio de conocer y pensar. Pero este concepto de "aprender a aprender" implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que supone en la práctica una reconversión profesional de los docentes, al pasar de meros explicadores de lecciones o simples animadores socio-culturales a mediadores del aprendizaje y mediadores de la cultura social e institucional.

Conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo y mejora conocimiento. La meta cognición es una de las manifestaciones más importantes del "aprender a aprender".

No basta con aprender o saber, utilizar procedimientos y métodos para saber, sino que resulta imprescindible, en el marco del "aprender a aprender", saber cómo estructuramos nuestros aprendizajes, darnos cuenta de cómo pensamos al pensar sobre nuestro propio pensamiento y cómo elaboramos el mismo.

Aprender con esfuerzo es un estado de la mente, inquieta, ambiciosa, exploradora. En este esfuerzo está la construcción del conocimiento que es apropiarse de algo, insertarlo en su esfera personal ya que eso es lo que hace el aprendizaje significativo y le da el conocimiento útil, que tiene larga vida y que se aplica o transfiere a otros campos del conocimiento y puede cambiar la realidad creativa.

Para que se produzca el cambio conceptual es necesario poner en juego todos los procesos mentales. Se reestructura así la red de conocimientos, destrezas y actitudes de cada uno porque se retroalimentan la acción y el pensamiento, es

decir que el cambio no se da en un conocimiento, sino en un sistema de conocimientos, destrezas y actitudes.

Como los docentes debemos partir desde el conocimiento previo del alumno para un correcto desarrollo del aprendizaje. Al referirnos al aprendizaje significativo y contenidos, encontramos que la relación existente entre estos dos aspectos es muy amplia y coherente, aunque en ocasiones para que ambos se relacionen y se dé la finalidad buscada, tenemos como docentes que adecuar los contenidos didácticos para una acertada asimilación de la enseñanza por parte de los alumnos, siendo lo anterior fundamental para concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debemos tomar en consideración que no todo se desarrolla del aprendizaje significativo o conocimientos previos que el alumno tenga, sino de que el estudiante transforme sus conocimientos previos y llegue a la construcción de un significativo.

Esto nos lleva a la reflexión de las diferentes actitudes, aspectos y circunstancias del desenvolvimiento del educando y la transformación de los conocimientos que posee convirtiéndolos en significativos, de esta manera desempeñar y obtener un aprendizaje amplio, en base a los conocimientos previos del estudiante.

Como docentes tenemos la obligación de organizar el trabajo, tiempo, y dinámicas para conseguir un buen ambiente de trabajo, con ello el alumno adquiera un buen conocimiento. La educación para el aprendizaje significativo supone la capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje de larga vida, "aprender a aprender".

El aprendizaje significativo es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos, haciendo referencia no sólo a conocimientos, sino también a habilidades, destrezas, sobre la base de experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa, entendiendo por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización que se relaciona con la nueva información, de tal modo que ésta adquiere un significado y es integrada en la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de la estructura cognitiva.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto "relevante" preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden aprenderse en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de enlace de las primeras.

Para que se retenga los nuevos contenidos es necesario que se hallen disponibles en la estructura cognoscitiva conocimientos o conceptos más inclusivos y relevantes que proporcionen un «anclaje conceptual» a las nuevas ideas¹³.

El aprendizaje significativo busca entre otros aspectos romper con el tradicionalismo memorístico que examina y desarrolla la memoria y la repetición¹⁴.

¹³ La peculiaridad más importante del aprendizaje significativo, es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de modo que éstas adquieren un significado y son integradas en la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los sub-sensores preexistentes y consecuente de toda la estructura cognitiva.

¹⁴ El aprendizaje significativo se preocupa por los intereses, necesidades y otros aspectos que hacen que el alumno lo que desea aprender tenga significado y sea valioso para él.

1.1.17.10 Condiciones para un aprendizaje significativo, según Ausubel:

- a) El contenido propuesto como objeto de aprendizaje debe ser organizado de manera que se facilite al alumno su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos se precisa además una adecuada presentación por parte del docente que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.
- b) Es necesario que el estudiante, manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Por tanto debe motivarse para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.
- c) Las condiciones anteriores no garantizan por sí solas que el estudiante pueda realizar aprendizajes significativos si no cuenta en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos, donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. De manera que se requiere una base previa suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento y que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender.

1.1.18 Definición de didáctica de la concepción del aprendizaje significativo.-

La etimología de la didáctica viene del término Griego, DIDASKEIN que significa enseñar. La didáctica organiza sus métodos y procedimientos según los aspectos lógicos y psicológicos de la educación, puede decirse que la didáctica está representada por el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la mediación; para ellos reúne y coordina, con sentido práctico todas las conclusiones y resultados de las ciencias de la educación, a fin de que dichos aprendizajes¹⁵ sean más eficaces.

1.1.18.1 División de la didáctica

¹⁵ La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje de la manera más eficaz, efectiva y eficiente, en procura de fomentar la calidad total e integral de la Educación.

Según *Comenius* la Didáctica Magna se divide en:

- a) Matética,
- b) Sistemática.

1.1.18.1.1 Matética.- Se refiere a quién aprende, esto es el estudiante. Es fundamental saber quién aprende, hacia quién se orienta el aprendizaje, a fin de que se logre la adecuación de los aprendizajes, ya que no es posible mediar todo a todos. Para que los aprendizajes resulten eficientes y efectivos “calidad” es preciso tener en cuenta la madurez y las posibilidades del que aprende, además de sus intereses, su capacidad intelectual y sus aptitudes.

En consecuencia, es imprescindible que el profesor conozca a quién va a direccionar el aprendizaje y establecer acciones correctivas que requiera la educación.

1.1.18.1.2 Sistemática. Se refiere a la ejecución del trabajo didáctico, es decir el arte del aprendizaje. La didáctica puede ser considerada en sus aspectos generales o particulares, esto es con relación al proceso de aprendizaje de todas y cada una de las materias o con relación a una sola disciplina, eso da lugar a una didáctica general y a diversas didácticas especiales.

1.1.18.2 Función de la didáctica. La función de la didáctica es potenciar el conocimiento para mejorar la práctica. Se puede abordar desde la perspectiva conceptual, como campo de investigación e intervención práctica. Su objetivo es el estudio del proceso de enseñanza / aprendizaje, para producir un aumento del saber del sujeto y el perfeccionamiento de su entendimiento.

Se llama didáctica general todo cuanto más teórico y global sea el análisis y desarrollo del espacio disciplinar que le es propio. Y para facilidad de su estudio se expresan las siguientes funciones.

- a) La enseñanza: Teorización, modelos y metodologías
- b) La elaboración de normativas y directrices flexibles para los procesos de enseñanza aprendizaje.
- c) La aplicación creativa o artística de métodos, técnicas y actividades de enseñanza aprendizaje en diferentes ámbitos escolares.
- d) El planteamiento de los modelos y diseños curriculares más apropiados para potenciar la autonomía del profesor.
- e) El análisis, la discusión y la elección de los contenidos curriculares, sus implicaciones y el momento de su aplicación.
- f) Los medios, recursos e instrumentos al servicio del proceso didáctico
- g) La evaluación del profesor, estudiante e institución en un doble sentido formativo e instructivo.
- h) El vasto campo de la profesión y de la formación del profes para adquirir capacitación.
- i) Con el ámbito de la motivación, aprendizaje, comunicación y de las relaciones entre personas.

En definitiva la didáctica es la única ciencia o disciplina que trata a nivel global los procesos de enseñanza / aprendizaje como un sistema de comunicación y relación con múltiples implicaciones personales, institucionales y sociales.

1.1.18.3 Elementos Didácticos.- La didáctica tiene que considerar elementos fundamentales que son referencia a su campo de actividades:

- a) El estudiante,
- b) Los objetivos,
- c) El profesor,
- d) Métodos y técnicas,
- e) Medio geográfico, económico, cultural y social.

1.1.18.3.1 El estudiante. Es quién aprende, aquel por quién y para quién existe los establecimientos de educación. Siendo así, está claro que el establecimiento debe adaptarse a él.

Para ello, es imprescindible que la Unidad Educativa esté en condiciones de recibir al estudiante tal como es, según sus características personales y desarrollo. Esto debe ser así, hacia los efectos de mediación, orientación y dirección, sin choques ni frustraciones profundas e innecesarias a modificar su comportamiento en términos de aceptación social y desarrollo de la personalidad.

1.1.18.3.2 Los objetivos. Toda acción didáctica supone objetivos. Los Centros Educativos no tendrían razón de ser si no tuviese en cuenta la visión y misión del estudiante hacia determinadas metas, tales como: Adquisición de conocimientos y habilidades, potenciar de sus destrezas, desenvolvimiento y desarrollo de la personalidad, orientación profesional, fomentar su acción de análisis, criticidad y reflexión, fomentar su acción de liderazgo, etc. En consecuencia, el la unidad existe para llevar al estudiante hacia el logro de objetivos.

1.1.18.3.3 El Profesor. Es el mediador de los aprendizajes, el mismo que debe ser fuente de estímulos que lleve al estudiante a reaccionar para que se cumpla el proceso de aprendizaje. El deber del profesor es tratar de entender a los estudiantes. Lo contrario es mucho más difícil y hasta imposible el profesor debe encaminar a los estudiantes en la forma adecuada, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades.

1.1.19 Métodos y Técnicas. Tanto Los métodos como las técnicas son fundamentales en el proceso de aprendizaje y deben estar, lo más próximo posible de la manera de aprender para los estudiantes.

Métodos y técnicas deben propiciar la actividad de los educandos, los aprendizajes de cada materia requieren técnicas específicas, pero todas deben ser orientadas en procura de llevar al educando a participar en los trabajos que se

designen, sustrayéndolo a la clásica posición del mero oír, escribir, repetir. Por el contrario sean cuales fueren los métodos o técnicas que se aplica, el profesor debe lograr que los educandos vivan de forma participativa y con responsabilidad lo que está siendo objeto de enseñanza.

1.1.20 Como realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.- Con gran frecuencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje llevadas a cabo permiten lograr los objetivos. El docente durante el proceso realiza las siguientes acciones:

- a) Investiga el contenido de la lección.
- b) Explica el tema de estudio.
- c) Dicta conceptos fundamentales.
- d) Cuenta anécdotas y hace comentarios, da ejemplos en relación con su experiencia.

1.1.21 Los estudiantes a su vez realizan lo siguiente:

- a) Escuchan
- b) Toman notas en clase
- c) Hacen algún comentario
- d) Dan una respuesta breve
- e) Como actividad extra – clase, consultan a algún autor.
- f) Elaboran un trabajo para presentarlo a fin de curso.

Las actividades que realiza el docente, al final del año lectivo pueden arrojar resultados negativos, pues en muchas ocasiones se las confunde en su aplicación y como consecuencia tenemos estudiantes pasivos, sin embargo estas actividades en ningún momento pretenden anular al estudiante o reducirlo a la capacidad de un ente pasivo o mero receptor.

1.1.22 Caminos para promover el aprendizaje significativo.- Al percibir una situación nueva y pretender darle una respuesta satisfactoria, el profesor y los

estudiantes no siguen de manera rutinaria los mismos caminos particulares que se conocen como técnicas o procedimientos didácticos sino que se les presenta una serie de opciones:

- a) **Exposición.** Uso de un lenguaje oral para explicar un tema, una actividad a desarrollar, un concepto, participan el profesor, los estudiantes, el tiempo puede oscilar entre cinco y sesenta minutos, además los conceptos deben ser claros para el profesor y para el resto del grupo.
- b) **La exposición debe seguir un esquema así:**
- c) **Introducción:** presentación general del tema.
- d) **Planteamiento de problemas:** narración de experiencias, anécdotas, etc.
- e) **Desarrollo:** por medio de un lenguaje claro.
- f) **El interrogatorio.-** El uso de preguntas y respuestas para obtener información. Puntos de vista para la aplicación: Participan el profesor y los estudiantes.
- g) **La demostración.-** Mostrar el manejo de un instrumento: Mostrar de forma práctica el manejo de un instrumento. Participan el profesor y el grupo.

En la práctica, la educación con la ayuda de los recursos didácticos se constituyen como un suplemento en la formación integral del estudiante, el mismo que inicia su aprendizaje significativo al establecer relaciones con todo aquello que le rodea.

“Siendo el sentido de la vista el órgano que tiene un ochenta por ciento de percepción en la adquisición del conocimiento debemos dar mayor importancia al aprendizaje con los audiovisuales para aprovechar el máximo la capacidad sensorial del estudiante”.

El Aprendizaje Significativo fundamenta su filosofía en la consolidación de ideas, esto es lo que hacen los medios audio-visuales, iniciar su proceso a través de las sensaciones, percepciones, imagen, conceptos ante esto considero

oportuno utilizar material audio–visual, secuencias gráficas, ilustraciones pictóricas por medio del dibujo, procurando que el estudiante al iniciar su primera experiencia de vida estudiantil la realice en un entorno natural y social como uno de los instrumentos de los que se vale el profesor para propiciar el aprendizaje.

1.1.23 Elementos básicos de los recursos didácticos para el aprendizaje significativo.- Los recursos audiovisuales deben constar de algunos elementos básicos para que sean más eficientes.

- a) **Sencillez.** Ya que cuanto más complicados, menos eficientes.
- b) **Aplicabilidad.** Deben guardar relaciones con el tema dado.
- c) **Interés.** Ser capaces de despertar el interés de los estudiantes a los cuales están destinados.
- d) **Comprensión.** Es decir no deben dar margen a dudas y confusiones, deben ser de fácil percepción.
- e) **Presentación.** Deben obedecer a los principios psicológicos de percepción y estética, de modo que faciliten el aprendizaje por parte de los estudiantes.

1.2 FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

La investigación: *destrezas cognitivas en el proceso docente educativo, para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes del octavo año de educación general básica*, asume la figura epistémica dialéctica y la teoría de aprendizaje constructivista, que todo ser humano pasa por un proceso importante a lo largo de la vida, a partir de reconocer tres términos que van muy relacionados y que siempre van a existir como parte de nuestra existencia: saber, enseñar y aprender.

Así, el saber tiene una evolución ya que a través de la experiencia va desarrollando los conocimientos en el contexto donde se desenvuelve y de igual manera permite fomentar la comunicación con los demás.

Cuando una persona toma un interés por alguna situación o fenómeno que suceda a su alrededor este va a desarrollar sus conocimientos por querer saber más, a partir de la premisa que manifiesta: Saber, son todos aquellos conocimientos que desarrollamos.

Cuando se habla de enseñanza, siempre se piensa que es la acción de enseñar a alguien, pero es importante que el enseñar debe ir más allá, el docente como facilitador de conocimientos debe ser creativo, debe utilizar estrategias o técnicas que ayuden a que el proceso de desarrollo del *aprendizaje sea significativo*, durante el proceso de enseñanza aprendizaje hay una comunicación que permite la interacción del docente con el alumno esta comunicación se debe presentar de una manera clara para que así el aprendiz pueda aplicar los conocimientos adquiridos en un momento dado.

Por tanto, en referencia a aprender es cuando nos referimos a aquel proceso en el cual se adquiere habilidades y conocimientos que van a ayudar en la educación y

desarrollo personal, pues, para que exista un aprendizaje debe esta fomentarse mediante la motivación.

De manera que: El constructivismo¹⁶ se constituye en una corriente, donde, se afirma que el conocimiento intelectual es un proceso mental individual que se desarrolla de manera interna pero sobre la base de lo que el individuo obtiene información y actúa en el entorno, la nueva información es asimilada y depositada en una nueva red de conocimientos y experiencias que existen en el sujeto, como resultado se puede decir que el aprendizaje no es pasivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona modifica a la luz de sus experiencias.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), es decir con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

De manera que, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. El Modelo Constructivista en la presente indagación científica está centrado en el modelamiento cognitivo y axiológico de los estudiantes, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales e incluso se considera la construcción se produce.

¹⁶ Puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

1.3 TEORÍA CONCEPTUAL

- **Actitud.-** Es la forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas. .
- **Autoevaluación.-** Se designa la acción de evaluarse a sí mismo. O sea, que el sujeto que se autoevalúa toma en sus manos el proceso de valorar sus propias conductas, ideas, o conocimientos.
- **Adquisición:** Algo que se adquiere.
- **Aprendizaje.-** El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.
- **Asimilación.-** Comprensión de lo que se aprende o incorporación de los conocimientos previos.
- **Capacidad.-** Se refiere a los recursos y aptitudes que tiene un individuo, entidad o institución para desempeñar una determinada tarea
- **Características.-** Es aquella cualidad que determina los rasgos de una persona o cosa y que distingue del resto.
- **Científica.-** Es una actividad sistemática para adquirir nuevos conocimientos.
- **Cognitiva:** El concepto de cognición, hace referencia a la facultad de los seres de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento y características subjetivas que permiten valorar y considerar ciertos aspectos en detrimento de otros.
- **Conocimiento:** El Conocimiento es por una parte, el estado de quien conoce o sabe algo y por otro lado, los contenidos sabidos o conocidos como patrimonio global de La Humanidad.
- **Constructivista:** Es una corriente de pensamiento surgida a mediados del siglo XX, de la mano de investigadores de disciplinas muy diversas (psiquiatras, físicos, matemáticos, biólogos, etc.).

- **Contenidos.-** Constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- **Creatividad:** Abarca una amplia gama de destrezas y competencias diferentes.
- **Currículo.-** Es el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo.
- **Demencia.-** Es un trastorno de la razón que supone un deterioro progresivo e irreversible de las facultades mentales.
- **Desarrollo.-** Acción y efecto de desarrollar o desarrollarse.
- **Destreza.-** Habilidad que tiene una persona para realizar una tarea con óptimos resultados, incluyendo aquellas capacidades cognitivas innatas y adquiridas que constituyen su personalidad. La aptitud está vinculada además con la inteligencia.
- **Didáctica:** Es una ciencia y un arte que contribuye en el proceso enseñanza aprendizaje y aporta estrategias educativas que permiten facilitar el aprendizaje.
- **Diseño.-** Se define como el proceso previo de configuración mental, "prefiguración", en la búsqueda de una solución en cualquier campo.
- **Enseñanza.-** La enseñanza es una de las actividades y prácticas más nobles que desarrolla el ser humano en diferentes instancias de su vida. Esta actividad es sin dudas una de las más importantes para el ser humano ya que es la que le permite desarrollar la supervivencia y la adaptación a diferentes situaciones, realidades y fenómenos.
- **Estrategias.-** Es un conjunto de acciones planificadas de manera sistemática en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión.
- **Evaluación.-** Es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones.
- **Función docente.-** Es aquella de carácter profesional de nivel superior que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y

educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de estos procesos y las actividades educativas generales y complementarias.

- **Habilidad.-** Es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado. Es decir, en el momento en el que se alcanza el objetivo propuesto en la habilidad.
- **Memoria.-** Es la capacidad mental que posibilita a un sujeto registrar, conservar y recordar las experiencias.
- **Métodos:** Procedimiento para alcanzar algo que se adopta para enseñar o educar.
- **Motivación.-** Es el impulso mental que nos da la fuerza necesaria para iniciar la ejecución de una acción y para mantenernos en el camino adecuado para alcanzar un determinado fin.
- **Meta cognición.-** Conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de aspectos que se relacionen directamente con ellos. Supone una reflexión sobre el propio aprendizaje referido especialmente a un aspecto deductivo de los *cómo* se aprende.
- **Objetivos.-** Son resultados que una *empresa* pretende alcanzar, o situaciones hacia donde ésta pretende llegar.
- **Observación.-** Es una actividad realizada por un ser vivo (como un ser humano), que detecta y asimila el conocimiento de un fenómeno, o el registro de los datos que utiliza instrumentos.
- **Proceso.-** Es un conjunto de actividades o eventos, coordinados y organizados que se realizan o suceden.
- **Percepción.-** La percepción es el proceso que permite organizar e interpretar los datos que se perciben por medio de los sentidos y así desarrollar una conciencia de las cosas que nos rodean. Esta organización e interpretación se realiza sobre la base de las experiencias previas que el individuo posee. Por tal motivo, es conveniente que los alumnos integren diferentes elementos de un objeto en otro nuevo para que aprendan a manejar y organizar la información.
- **Propósito:** Voluntad o intención de hacer una cosa.

- **Procesos del pensamiento.-** Los procesos del pensamiento se refieren a la última fase del proceso de percepción. En este momento se deciden qué datos se atenderán de manera inmediata con el fin de comparar situaciones pasadas y presentes y de esa manera, realizar interpretaciones y evaluaciones de la información.
- **Psicología.-** Es la combinación de dos términos: Del griego psyche, que significa alma, espíritu y; logos: tratado, es decir “el estudio del alma”.
- **Reacciones.-** Se conoce como reacción a la consecuencia o resultado de una determinada acción.
- **Semántica.-** Se refiere a todo aquello que está vinculado o pertenece a la significación de las palabras.
- **Técnicas.-** Se denomina técnica al conjunto de recursos, formas y procedimientos los cuales son utilizados por una ciencia o un arte para desarrollar sus tareas.
- **Teoría.-** El término solía utilizarse dentro del contexto de la observación de una obra teatral, lo que puede explicar porque hoy en día el concepto de teoría permite referirse a algo provisional o que no es real.
- **Observar.-** Atención de un individuo sobre alguna cuestión.
- **Analizar.-** Consiste en identificar los componentes de un todo, separarlos y examinarlos para lograr acceder a sus principios más elementales.
- **Ordenar.-** Es disponer de manera sistemática un conjunto de datos, a partir de un atributo determinado.
- **Clasificar.-** Se refiere al hecho de disponer o agrupar un conjunto de datos en categorías.
- **Representar.-** Es la recreación de nuevos hechos o situaciones a partir de los existentes.
- **Memorizar.-** Implica procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de una serie de datos. Este hecho supone también retener, conservar, archivar, evocar, recordar...
- **Interpretar.-** Es atribuir significado personal a los datos contenidos en la información recibida.

- **Evaluar.-** Consiste en valorar a partir de la comparación entre un producto, los objetivos y el proceso. Esta habilidad implica sub-habilidades como examinar, criticar, estimar, juzgar.
- **Las estrategias de ensayo.-** Implican la repetición activa (oral o escrita) de los contenidos. Pueden utilizarse las siguientes técnicas: repetir términos en voz alta, utilizar reglas mnemotécnicas, copiar, tomar notas literales, subrayar.
- **Las estrategias de elaboración.-** Implican la conexión entre lo nuevo y lo ya conocido. Las técnicas que pueden utilizarse son: parafrasear, resumir, proponer analogías, tomar notas, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.
- **Las estrategias de organización.-** Permiten agrupar la información para que sea más fácil recordarla. Pueden utilizarse las siguientes técnicas: *resumir un texto, realizar un esquema, organizar un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, etcétera.*

“Estas definiciones me permiten aprender para enseñar y convertir los conocimientos en aprendizajes significativos los mismos que le sirven y servirán para dar soluciones a su vida personal y profesional”.

1.4 TEORÍA REFERENCIAL

Dadas algunas evidencias reveladas por Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 2006; Hernández, 2001, en cuanto las indagaciones expuestas con respecto al carácter cognitivo y la sinergia con el aprendizaje significativo, demuestran que: Los procesos cognitivos básicos: actúan en todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, etcétera., característica fundamental que sustenta la participación de la cognición en la intervención del aprendizaje significativo en los estudiantes *del octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar, durante el período 2012-2013.*

Esta base de conocimientos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas). Brown (1975) ha denominado saber a este tipo de conocimiento; también usualmente se denomina "conocimientos previos" y tiene relación implícita en la búsqueda de factores abordables en la promoción de un aprendizaje que esté en correspondencia con las necesidades y exigencias de un proceso de internalización como lo manifiesta Ausubel, D. (1998) en la descripción dada por Vygotsky, L. (S.A.) para mediatizar el aprendizaje significativo como un producto modelar en la formación cognoscitiva de los estudiantes.

Un conocimiento estratégico tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Brown (ob. cit.) de manera acertada lo describe con el hombre de: saber cómo conocer. Es decir, conocimiento meta cognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (ob. cit.), lo describe con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.

1.5 TEORÍA LEGAL

LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, TITULO II, DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES, CAPITULO PRIMERO. DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, ESTABLECE:

Art. 4.- Derecho a la educación.- La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos.

Son titulares del derecho a la educación de calidad, laica, libre y gratuita en los niveles inicial, básico y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida, formal y no formal, todos los y las habitantes del Ecuador.

El Sistema Nacional de Educación profundizará y garantizará el pleno ejercicio de los derechos y garantías constitucionales.

EL CAPÍTULO SEGUNDO. DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO RESPECTO. DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, MENCIONA:

Art. 5.- La educación como obligación de Estado.- El Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y su acceso universal a lo largo de la vida, para lo cual generará las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos. El Estado ejerce la rectoría sobre el Sistema Educativo a través de la Autoridad Nacional de Educación de conformidad con la Constitución de la República y la Ley.

El Estado garantizará una educación pública de calidad, gratuita y laica.

**EL CAPÍTULO CUARTO. DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DE
LAS Y LOS DOCENTES, ESTABLECE:**

Art. 10.- Derechos.- Las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos:

- a. Acceder procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación;
- b. Recibir incentivos por sus méritos, logros y aportes relevantes de naturaleza educativa, académica, intelectual, cultural, artística, deportiva o ciudadana;

Art. 11.- Obligaciones.- Las y los docentes tienen las siguientes obligaciones:

Literal b) Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo;

Literal i) Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas.

**TÍTULO II DERECHOS: CAPÍTULO SEGUNDO: DERECHOS DEL
BUEN VIVIR:
SECCIÓN QUINTA: EDUCACIÓN**

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centra en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsa la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responde al interés público y no al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y (...)

1.6 TEORÍA SITUACIONAL

La presente investigación se realizará en el la Unidad Educativa “San Lorenzo¹⁷”, el mismo que se encuentra ubicado en la Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar.

Los beneficiarios son estudiantes del octavo año de Educación Básica de la Unidad Educativa “San Lorenzo”.

Mediante la observación se puede verificar que en la institución y de manera especial en los octavos años de educación básica hay poca comprensión de Inglés, el docente no está desarrollando destrezas cognitivas para hacer de la educación un aprendizaje significativo.

Se prepara para un momento a través de la memorización de contenidos, dando como resultado un bajo rendimiento académico y hasta la deserción escolar.

En la parroquia San Lorenzo por iniciativa del primer músico Señor César Guamán se creó la escuela elemental de música con el ciclo básico en el año de 1970; luego de transcurrir siete años de vida institucional el Señor Rector de aquel entonces tramitó para que funcione el ciclo diversificado; plasmando de ésta manera el sueño de los señores y señoritas que estudiaban en el ciclo básico; luego de sus estudios regulares se incorporaran de bachilleres en la especialidad de Arte Musical.

En la actualidad los egresados de sexto curso tienen la oportunidad de seguir sus estudios en la sección superior en la misma institución, de esta manera se logra que los estudiantes de la localidad no salgan a otros lugares; razón por la cual se considera una fortaleza educativa en el arte de la música.

¹⁷ Datos tomados de los archivos del establecimiento educativo. 2013.

MISION

En la Unidad Educativa San Lorenzo es un establecimiento fiscal de Educación Básica, Media y Superior que tiene como misión la formación de profesionales para el ejercicio de la docencia musical que interrelaciona componentes técnicos científicos en la cultura nacional y universal. Dinamiza procesos socioeconómicos, humanistas, proactivos, emprendedores y competitivos que generen niveles de competitividad al servicio del desarrollo humano.

VISIÓN

Es una institución líder en el ámbito educativo, musical y artístico a nivel provincial y nacional, quienes egresan de la institución tienen la formación de: emprendedores competitivos, con valores para servir y apoyar al desarrollo de la cultura, cumplir a cabalidad con el rol que la sociedad encomienda, predispuestos a aprender y compartir con los demás los conocimientos ya que la función esencial es dar la mejor orientación a los estudiantes que acuden a la institución.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN:

- **De campo:** Se presenta, como instrumentos de recolección de información primaria: encuestas a los docentes, entrevista a la autoridad y fichas de observación del proceso docente educativo en la Unidad Educativa “San Lorenzo”
- **Bibliográfica:** Se utiliza todo tipo de información de textos, libros, revistas, publicaciones como referencia para elaborar el marco teórico, así como también para la propuesta.
- **Descriptiva:** Se toma situaciones naturales y apegadas a la realidad socio cultural del sector donde está ubicada la investigación de manera que se pueda describir los hechos con naturalidad.
- **Transversal:** Se realiza tomando en cuenta un momento determinado en el tiempo para su ejecución en este caso el año lectivo 2012-2013.

2.2 MÉTODOS: Que se utilizaron:

- a) **Método Científico**, el mismo que me permitirá plantear el problema, formular, verificar y comprobar la hipótesis, construcción del marco teórico como también la interpretación de los resultados.
- b) **Método Histórico-lógico**, que nos permitirá realizar un estudio del pasado en relación al objeto de estudio de investigación, me llevará a la elaboración de una solución al problema planteado.
- c) **Método Natural.**- Se le llama así porque es un intento de aprender un segundo idioma como se hizo el primero, dejando a un lado la gramática, los ejercicios y también los teorías gramaticales.

- d) **Método Didáctico.** Desde el punto de vista etimológico, es el camino que se sigue para llegar al objetivo prefijado. También lo podemos definir desde el lenguaje pedagógico como la manera de conducir el aprendizaje para alcanzar con seguridad y eficacia los objetivos previstos. Esa conducción implica el planeamiento general de las actividades que convergen en el hecho didáctico.
- e) **Método Inductivo.** Parte de lo particular e individual para llegar a lo general, parte de los hechos y fenómenos particulares para inferir a la luz de los ejemplos claros. En otras palabras, es lo que parte de lo fácil para llegar a lo difícil o complejo.
- f) **Método Deductivo.** Es el que parte de las reglas o Leyes generales, para llegar a los casos particulares (va de lo complejo a lo fácil).
- g) **Método Comparativo.** Este método consiste en la observación, descripción, comparación, para establecer diferencias y semejanzas entre fenómenos y objetos de estudio, mediante la representación de maquetas, mapas, títeres, planos, fotografías, videos, etc. para que pueda comparar las características de sus regiones, costumbres, tradiciones, etc.
- h) **Método Heurístico.** Es el arte de inventar, descubrir y cuando más se consiga ejecutar en el estudiante la actividad de crear, descubrir el conocimiento.
- i) **Método Lúdico.** Es importante recalcar que en este método prevalece el juego. El estudiante aprende jugando, divirtiéndose.
- j) **Método Psicológico.-** No sigue un ordenamiento lógico, este se inclina más a la motivación del momento.
- k) **Método Simbólico o Verbalístico.-** Son los trabajos ejecutados a través de la palabra, el lenguaje oral o escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase.
- l) **Método Activo.-** Es cuando el desarrollo de la clase cuenta con la participación del estudiante y el docente.
- m) **Método Recíproco.-** El profesor encamina a sus estudiantes para que enseñen a sus compañeros.

- n) **Método de Trabajo Individual.**- La ventaja de este método consiste en que se puede explorar al máximo las posibilidades de cada educando. Ofrece también la desventaja de no favorecer al trabajo grupal.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

Para el presente trabajo de investigación se aplicaron las técnicas de encuesta a docentes, entrevista al directivo del establecimiento y ficha de observación al proceso docente educativo.

La encuesta está estructurada por el instrumento que consistirá en un cuestionario de preguntas a los profesores motivo de la investigación. En el cuestionario aplico preguntas politómicas con el fin de conocer aspectos relacionados a la investigación que está realizando en el plantel educativo. Se aplicó también una ficha de observación al proceso docente educativo, con la finalidad de evidenciar de manera subjetiva el objeto indagado y recursivo del campo de acción.

2.7 UNIVERSO Y MUESTRA:

Universo.- Para la investigación se contó con tres docentes del plantel y 1 directivo: **Cuadro 1. Estudiantes matriculados en el periodo lectivo 2012-2013**

Cuadro 2. Docente con nombramiento y contrato 2012-2013

Nombramiento	Contrato	Total docentes
1	2	3

Fuente: Unidad Educativa “San Lorenzo”. **Autora:** Lic. Ruth Becerra.

- **Muestra:** Como la población no es tan numerosa no es necesario aplicar la muestra sino que trabajaré con todo el universo.

2.8.-PLAN DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento y análisis de datos, se realizará en forma manual la tabulación de los resultados.

Se analizará los resultados de manera individual, así como de manera colectiva, la misma que permitirá comprobar con la hipótesis dialéctico-crítica planteada.

Se analizará pregunta por pregunta entre las encuestas de los docentes y padres de familia o apoderados. Se sacará porcentajes para mejor manejo de la información.

Para la interpretación de los resultados, se realizará un análisis descriptivo, porque partimos de un análisis individual de preguntas para luego ir a lo general y llegar al análisis dinámico.

Los análisis de los resultados permitirán tener elementos de juicio para elaborar la propuesta o estrategia de cambio.

ESTRATEGIA DE CAMBIO



Aprendo y me divierto

Introducción

Los estudiantes que buscan el manejo de una lengua extranjera, después de varios y variados sistemas de instrucción recibida a lo largo de su vida académica, exhiben dramáticas deficiencias tanto en el uso de los componentes estructurales, como de los componentes semántico-comunicativos de dicha lengua.

A pesar de los adelantos científicos y técnicos desarrollados en las últimas décadas, la adquisición de una lengua, aún permanece como un misterio debido principalmente, a la falta de conocimiento referente a cómo funciona el cerebro humano para aprender y también debido a la misma complejidad de la lengua; en otras palabras, las metodologías y métodos de enseñanza de lenguas (desde los enfoques estructuralistas-conductistas hasta los comunicativos-constructivistas) han arrojado unos resultados, tanto en el aprendizaje de la lengua extranjera como en su manejo, bastante cuestionables, por lo menos en un contexto específico.

Por esta razón y tomando como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje las premisas de “*quién aprende*” y “*para qué aprende*” antes de “*qué aprende*” sobre lo que un profesor de idiomas debería centrar sus esfuerzos pedagógicos.

Es claro entonces, que la adquisición de una segunda lengua deviene en una necesidad improrrogable en cualquier ambiente académico. La identificación de estrategias de aprendizaje que los estudiantes actualmente emplean, es en sí una manera de aplicación del conocimiento en los procesos de aprendizaje, no solo por parte del instructor, sino también por parte de los mismos estudiantes.

Este diagnóstico permitirá la valoración sobre la efectividad de dichas estrategias y posibilitará la implementación de otras no utilizadas con poca frecuencia para alcanzar una mayor efectividad en el aprendizaje.

Justificación

En la polémica sobre las destrezas cognitivas aún no quedan claras las posiciones filosóficas y epistemológicas de algunos autores expertos en el tema, lo que trae como consecuencia la dispersión de conceptos, su eclecticismo teórico y otros desórdenes en la teoría pedagógica.

En este proyecto realiza una sistematización y una valoración crítica sobre esta categoría. Esto le permitió aproximarse a una definición conceptual coherente con los postulados del Enfoque Constructivista.

No significa que sea determinante su posición, pero su objetivo está en darle una mirada más holística a las estrategias de aprendizaje desde los principios vigotskianos. Lo no logrado aún es desprender de los modelos pedagógicos histórico-culturalistas contemporáneos los constructores más ortodoxos de las corrientes cognitivistas. El reto aún está por vencerlo, la práctica pedagógica será quien dé la última palabra.

¿Cómo se aprende? Tarea que psicólogos, pedagogos y maestros en sentido general deben conocer, pues constituye el punto de partida del diseño de la actividad profesional pedagógica en un mundo que cada vez exige mayor cabalidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El ser humano (estudiantes) es un ser bio-psico-social-cultural y debido a ello está en constante transformación. Convive, se comunica y actúa con sus semejantes y los objetos que lo rodean y a la vez se apropia de la experiencia histórico-social a través de las herramientas y signos, por un proceso de mediación constante L. S. Vigotsky (1896-1934). ¿Pero cómo se logra adquirir los conocimientos, hábitos, habilidades, valores, estilos y estrategias que necesitamos para enraizarnos culturalmente?

Los seres humanos utilizan diferentes acciones y procedimientos para aprender, que conjugan y sistematizan, lo cual les facilita el éxito en las tareas de aprendizaje. Estas acciones y procedimientos pueden ser conscientes o no, apropiados o no para la consecución del éxito en las metas de aprendizaje, por lo que las tácticas y estrategias que utilizan los estudiantes constituyen valiosas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El término estrategia se deriva del latín *strategia*, y del griego *στοατήγμια* a través del francés *stratége*, según el diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española, este vocablo significa: *Arte de dirigir las operaciones militares // Arte, traza para dirigir un asunto // Es un proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.*

En la psicología pedagógica se le asigna el nombre de estrategia a las destrezas cognitivas a los procedimientos y acciones específicas que realizan los aprendices para aprender. De modo general lo definen algunos estudiosos de la materia como *"...acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, disfrutable, auto-dirigido, y transferible a nuevas situaciones."* (Oxford, 1990), *"Pasos conscientes o conductas usadas por los aprendices para promover la adquisición, almacenamiento, retención, recuperación, y uso de la nueva información"* (Rigney, 1978, Oxford, 1990, citados por Hernández, F.L. Rodríguez, L. 1996), *"Proceso de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige, recupera de una manera coordinada, los*

conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción" (Monereo, 1994).

Las destrezas cognitivas son procedimientos que deben enseñarse de manera explícita en el contexto de las asignaturas que forman parte del currículo; las mismas permiten que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje, regulen sus esfuerzos y tareas, elevando así su papel protagónico y propiciando el que aprendan a aprender. (Solis González Y; Zilberstein Toruncha. , 2003)

Existen múltiples definiciones para este término, importante, en el trabajo del docente en su actividad profesional.

Si analizamos los mismos, se destaca la repetición de características comunes:

- a) Se manifiestan en situaciones de aprendizaje.
- b) Tiene carácter individual.
- c) Facilitan el proceso de aprendizaje.
- d) Tienen claramente definido un objetivo de aprendizaje.
- e) Tienen carácter consciente en la selección, planificación y control de las acciones de aprendizaje.
- f) Existe una interrelación en los procesos que los conforman y las fases que los componen.
- g) Las mismas conforman un sistema de procedimientos que tiene como fin el aprendizaje.

Partiendo de estas "*regularidades*" puede aproximarse a una definición conceptual del término estrategia de aprendizaje: *Sistema de procedimientos conscientes, que le facilitan al estudiante seleccionar, regular, evaluar y utilizar la información con un objetivo determinado en situaciones que tienen como fin el aprendizaje. (Armas Velasco C. B. 2004)*

Las destrezas cognitivas pueden ser generales o específicas, macro estrategias o micro estrategias. Las mismas pueden clasificarse en estrategias cognitivas, estrategias meta-cognitivas y estrategias de apoyo o auxiliares. Las primeras se refieren al procesamiento de la información (comprensión, recuerdo, recuperación y aplicación de la información), las segundas al control y dirección de las acciones de aprendizaje y las últimas se refieren al apoyo, aseguramiento, organización y autocontrol de los recursos del procesamiento cognitivo.

Cada una de ellas desempeña un importante papel durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje, pues facilitan el proceso y consiguen la obtención del éxito en el resultado final o producto de aprendizaje.

Se conoce que existe una relación directa entre la calidad del producto de aprendizaje, el proceso y la eficacia de la estrategia utilizada por el estudiante. Su carácter consciente asegura, además, un proceso consecuente con las exigencias de dicha tarea, lo que coadyuva al desarrollo intelectual del alumno durante el desempeño de las actividades docentes y a la autorregulación del proceso en sí mismo.

Cada estrategia tiene una función bien definida, pues en cada momento del proceso se ejecutan las acciones y los procedimientos generales y específicos para que el aprendiz pueda solucionar operativamente el problema planteado en el aprendizaje.

Las estrategias cognitivas permiten operar y proceder adecuadamente durante la ejecución de las acciones intelectuales, por lo que son las encargadas del procesamiento de la información. Éstas garantizan el procesamiento adecuado de la misma y la elaboración final del producto de aprendizaje.

Este manejo no es arbitrario, se planifica, supervisa, controla y evalúa a partir de las estrategias meta cognitivas. El proceso y resultado del aprendizaje es regulado conscientemente bajo complejos procesos meta-cognitivos. El sujeto planifica,

valora el proceso, reelabora los modelos de partida si es necesario y devuelve dichos resultados al procesamiento cognitivo nuevamente.

Para ello se parte de una concepción del desarrollo psíquico sobre la base de la unidad cognitivo-afectiva, pues en el proceso de aprendizaje el individuo no solo se apropia de los contenidos cognitivos, si no que la vivencia y a su vez los regula desde su prisma vivencial. Es por ello que existen otras estrategias, encargadas de auxiliar, asistir o apoyar los mismos.

Sépanse que estas estrategias no pertrechan contenidos cognitivos, sino que actúan desde lo afectivo, modificando, tipificando y destacando las diferencias entre cada sujeto, desde su propia experiencia y contenidos afectivos. Ha de destacarse, además, que estas estrategias le permiten al discente organizar el tiempo y los recursos internos de orden emocional, su motivación hacia las tareas propuestas en el acto de aprender, así como aquellos medios que apoyan el aprendizaje, el sistema de trabajo que conviene y de preferencia por el aprendiz.

Las "estrategias de apoyo o auxiliares" nombradas así por otros autores de enfoques cognitivistas, fundamentalmente, consideran que éstas auxilian al estudiante durante el proceso aprendizaje, pero no siempre reconocen que las mismas regulan el comportamiento cognitivo, aseguran el proceso de aprendizaje desde la organización, aseguramiento y utilización adecuada del tiempo y los recursos de apoyo al aprendizaje.

Puede pensarse entonces en una denominación más relevante, pues son éstas quienes estimulan el funcionamiento de los procesos intelectuales y garantizan la eficacia y disponibilidad de los recursos y las condiciones para aprender.

Ahora bien, los estudios realizados sobre la actividad por A. N: Leontiev, precisan la relación directa que existe entre los componentes procesales e intencionales de la misma. El carácter consciente de la actividad que le brinda sentido al sujeto, está estrechamente relacionada con en el *motivo* el cual satisface una necesidad

del sujeto y a su vez esta se orienta hacia el objetivo de la acción, dándole a la actividad un sentido y un significado personal al discente. *Tener en cuenta sus necesidades* implican un mayor compromiso del individuo en la planificación y ejecución de la acción, por lo que en el momento de la planificación el sujeto selecciona los procedimientos y conjuga las estrategias de aprendizaje, *experimenta y vivencia* las particularidades de la tarea redimensionando el sistema de estrategias que posee, optimizándolas y alcanzando con ello una mayor independencia en la actividad cognoscitiva.

Las estrategias de tipo afectivas y aquellas de aseguramiento de las condiciones externas (medios para el aprendizaje: libros, instrumentos, espacios apropiados, planificación del tiempo y distribución de las actividades de aprendizaje), desempeñan un importante papel, desde el momento en punto que se asume el criterio de la formación y desarrollo de la personalidad en lo cognitivo y lo afectivo.

Se considera pues que su función específica no está centrada en el procesamiento de la información, la calidad de dicho proceso, el conocimiento de sus propias estrategias y acciones intelectuales, así como del control ejecutivo de estas acciones, sí vale destacar, que no existe aprendizaje sin emociones, vivencias, estados de ánimo, estados de tensión, entre otros contenidos afectivos de la personalidad.

Por tanto, las destrezas cognitivas "auxiliares o de apoyo", no sólo son de apoyo, sino que ellas también regulan y optimizan el comportamiento cognitivo durante el acto de aprendizaje, constituyendo estrategias afectivas del aprendizaje.

Se asume el criterio de Solís Y. (2004) que las estrategias de aprendizaje no sólo se manifiestan en las tres dimensiones más conocidas: cognitiva, meta-cognitiva y afectivo-reguladora del comportamiento cognitivo, pues según, toda estrategia tiene en sí misma las dimensiones: cognitiva, meta-cognitiva y *regulatoria*,

sucede que en determinada situación de aprendizaje, según la especificidad y el momento de la tarea, podrá destacarse la presencia de una u otra dimensión.

Significa que la dimensión *regulatoria*, asumida de este modo, es equivalente a la función de las estrategias afectivas, es decir, los procedimientos conscientes que permiten al estudiante organizar las actividades, aprovechar los recursos disponibles, controlar sus estados emocionales, asegurar su motivación e interactuar con los demás en las tareas de aprendizaje.

Sin embargo, se considera en esta reflexión que las tres dimensiones de las estrategias son coherentes con la dinámica y naturaleza de aprendizaje, así como con el estilo de aprendizaje del alumno.

En esta investigación queda claro, además, que las mismas están presentes durante todo el proceso de aprendizaje, lo cual no quiere decir que su carácter de sistema le reste especificidad a cada dimensión¹⁸.

Objetivos:

Objetivo general:

- Diseñar un manual de destrezas cognitivas durante el proceso pedagógico para desarrollar aprendizajes significativos en la disciplina de Inglés en los estudiantes de octavo año.

¹⁸ Puede plantearse que las destrezas cognitivas se equilibran en un mismo proceso, todas desde su función y dimensiones, sea obtener la información, procesarla, regular el proceso, el autoconocimiento de sus propias estrategias y fases de regulación, el aseguramiento de las condiciones en que se desarrolla la tarea, el control de sus estados emocionales, de su motivación, entre otras.

Se obtiene como resultado un aprendizaje eficiente y autorregulado que conlleva a un desarrollo de los contenidos y funciones persono-lógicas y a su vez se propicie un crecimiento personal del aprendiz.

Objetivos específicos:

- Socializar los resultados de la investigación a la autoridad y docentes del establecimiento educativo.
- Desarrollar un seminario taller sobre manual de destrezas cognitivas para ser aplicado durante el proceso pedagógico con el propósito de promover el desarrollar aprendizajes significativos en la disciplina de Inglés en los estudiantes de octavo año.
- Valorar los primeros cambios que observa el docente mediante la estrategia de cambio.

Desarrollo de la Estrategia de Cambio

Estrategias cognitivas para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera:

Una aproximación didáctica – conceptual

Las estrategias cognitivas de aprendizaje tienen diferentes propósitos tales como: incrementar el aprendizaje, ayudar a los estudiantes a llevar a cabo tareas, resolver problemas específicos y hacer que el aprendizaje sea más rápido y agradable, es por esto que se insta a los estudiantes de idiomas a hacer uso de éstas en la creencia de que el aprendizaje será facilitado.

La manera más eficiente de elevar el nivel de consciencia de los estudiantes, es el de otorgarles un entrenamiento explícito en el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas extranjeras como el Inglés, incluyen habilidades cognitivas que permiten memorizar y manipular estructuras claves de la lengua meta, estrategias meta-cognitivas para el manejo y supervisión del uso de estrategias, estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y las estrategias sociales para potenciar la intervención educativa.

El entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje, tiene diferentes objetivos:

- a) El primero de ellos es el de incrementar el aprendizaje puesto que se considera que sin las estrategias, el aprendizaje consciente no puede llevarse a cabo. Si consideramos también que tenemos estrategias de aprendizaje de idiomas y estrategias de uso de idiomas, entonces las primeras estarían enfocadas tanto a incrementar el aprendizaje como promover el uso de la lengua meta.
- b) El segundo objetivo es el de llevar a cabo tareas específicas ya que la selección de la estrategia depende de la tarea a realizar, siendo algunas estrategias apropiadas para más de un tipo de tarea.
- c) En tercer lugar, las estrategias ayudan a resolver problemas específicos relacionados con el aprendizaje significativo y entendimiento de la lengua.
- d) Si un estudiante presenta problemas al analizar una oración en sus constituyentes básicos, debe hacer uso de otras estrategias ya que la que está utilizando hasta el momento no le es útil.
- e) Finalmente, ayudan a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable debido a que el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar mayor conocimiento acerca de ellos mismos y de la lengua meta. Es esta auto conciencia la que permite que el aprendizaje sea más satisfactorio y enriquecedor pues las tareas realizadas son más exitosas; es entonces cuando la instrucción que incluye estrategias cognitivas de aprendizaje de idioma Inglés es verdaderamente más fácil, rápida y satisfactoria.

Clasificación de estrategias de aprendizaje:

Parto de las experiencias manifiestas en algunas investigaciones realizadas en el contexto formador y didáctico de la lengua inglesa, para ello, la indagación *se han enfocado en realizar un inventario de las estrategias cognitivas de aprendizaje.*

Las estrategias identificadas en estos estudios, tendían a reflejar el tipo de estudiante en estudio, el contexto y los intereses particulares.

Los primeros investigadores, usaban sus propias observaciones para describir las estrategias cognitivas de aprendizaje de Inglés (Rubín, 1975; Stern, 1975), basándose en categorías derivadas de la investigación en contextos de lengua (O'Malley & Chamot, 1990), desarrollaron una lista que incluía todas las estrategias de aprendizaje derivadas de diferentes fuentes (Oxford, 1990).

La clasificación e identificación de las estrategias cognitivas ha sido basada en datos obtenidos a través del análisis de protocolos de verbalización de pensamientos (Chamot & El-Dinary, 1999).

En la literatura disponible, las estrategias cognitivas de aprendizaje se pueden agrupar en:

- a) Estrategias cognitivas,
- b) Estrategias meta cognitivas,
- c) Estrategias afectivas y
- d) Estrategias sociales (O'Malley & Chamot, 1990).

Las estrategias cognitivas son aquellas operaciones que permiten actuar de manera directa en la materia a ser aprendida. Están referidas a los pasos u operaciones usados en la solución de problemas que requieren de un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje (Rubin, 1987).

- Son procesos mentales que están directamente relacionados con el procesamiento de la información con el fin de aprender, recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información. La repetición de modelos de Inglés y la escritura de información presentada de manera oral son ejemplos de estrategias cognitivas.

Las estrategias meta cognitivas son estrategias generales de aprendizaje, que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento. Una vez que hemos comenzado a pensar acerca del aprendizaje, es posible notar cómo se está aprendiendo y de qué manera se puede potenciar esto para hacerlo más eficientemente. Las estrategias meta cognitivas más generales permiten:

- Organizar/planificar la forma de aprender para poder aprender de mejor manera. Ellas también permiten establecer el propio ritmo de aprendizaje, puesto que ayudan a determinar cómo se aprende de mejor manera y permiten buscar oportunidades para practicar y concentrarse en la tarea evitando la distracción.
- Otra función de las estrategias meta cognitivas es la de verificar su progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Preguntarse acerca de ¿estoy entendiendo lo que leo? O ¿tiene sentido lo que estoy realizando? ayudan a reflexionar sobre este aspecto.
- Finalmente, la posibilidad de evaluar el proceso permite apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea, que tan efectivamente se ha aplicado las estrategias cognitivas de aprendizaje y cuán efectivas fueron éstas.

Las estrategias afectivas, son aquellas acciones utilizadas para manejar los efectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular.

Permiten que el estudiante:

- Regule las actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de Inglés meta en determinadas situaciones, son operaciones realizadas que sirven para manejar la motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. Esta estrategia es importante puesto que para estudiar y aprender no es suficiente saber estudiar sino que es necesario estar interesado en hacerlo y controlar las interferencias emocionales que podrían alterar los procesos cognitivos.

- Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje es efectivo.

Las estrategias sociales están relacionadas con la cooperación con otros estudiantes y buscar la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Estas estrategias contribuyen de manera indirecta ya que no conducen a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido por medio de la interacción.

MÉTODOS DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

En Inglés tenemos los siguientes métodos:

PRIMER MÉTODO:

TOTAL PHYSICAL RESPONSE: La respuesta física total.

Total Physical Response, es un método basado en la coordinación del discurso y acción que se realiza con el cuerpo. Fue desarrollado por James Asher, profesor de psicología quien sostiene que cuantas más actividades realiza con el movimiento corporal, el aprendiz retendrá más en su memoria

En esta actividad se usa el hemisferio derecho mientras el izquierdo observa y aprende, de esta manera, el aprendiz reduce el discurso del stress. Los tipos y técnicas de aprendizaje que se da, son los comandos como imperativos. Ejemplo:

- Sit down siéntense,

- Stand up – parence,
- Open the door – abra la puerta.

SEGUNDO MÉTODO:

COMMUNICATIVE APPROACH: El enfoque comunicativo.

En nuestros días, la corriente metodológica que parece predominar entre los teóricos de la enseñanza de idiomas y los profesores es la orientación comunicativa, nocional-funcional. Más que una nueva metodología, el *enfoque comunicativo* es una filosofía general que ha presidido la enseñanza de idiomas durante los últimos años.

Su postulado fundamental es que el aprendizaje de una lengua extranjera debe ir dirigido a la consecución de competencias comunicativas por parte de los estudiantes, es decir, a la adquisición de una serie de destrezas corrientes de la vida cotidiana.

Algunos ejemplos de actividades son:

- Juegos de simulación (role playing)
- Entrevistas.
- Intercambio de información repartida entre alumnos.
- Juegos.
- Intercambio de idiomas.
- Encuestas.
- Trabajo en parejas.
- Aprender enseñando.

TERCER MÉTODO:

GRAMMAR TRASLATION. (El método de gramática-traducción)

El método histórico, vigente durante mucho tiempo en la enseñanza del Inglés y de los otros idiomas modernos, es el que se basa en la gramática y en la traducción.

Es un método deductivo y mentalista, según el cual el idioma se adquiere aprendiendo memorísticamente las reglas y paradigmas gramaticales, y largas listas de vocabulario, y se practica aplicando esos conocimientos en ejercicios de traducción directa e inversa (Mackey, 1965). El propósito de este método no era que las personas se comunicaran sino que fueran “cultas”.

Sus características son:

- Las clases se dictan en la lengua materna de los estudiantes y raras veces se usa el idioma que se está aprendiendo.
- El vocabulario nuevo aparece en forma de palabras aisladas.
- Hay largas explicaciones sobre los detalles de la gramática.
- Los maestros hacen énfasis en las diferentes formas de los verbos.
- Se empieza a leer muy temprano en el proceso del aprendizaje.
- No se presta atención al contenido de los textos, sino que éstos se usan como ejercicios de gramática.
- Se practica mucho la traducción de frases de un idioma a otro.
- No se enfatiza la pronunciación.

CUARTO MÉTODO:

DIRECT METHOD: El método directo.

Cuando el aprendizaje de una lengua como el Inglés se planteó como objetivo, la comunicación con los hablantes de la lengua y no solo la lectura de obras literarias, se vio que el método basado en la gramática y la traducción no podía seguir utilizándose o al menos de forma exclusiva.

Surgen así, en las décadas de los años veinte y treinta, una serie de iniciativas metodológicas, posteriormente agrupadas bajo la denominación de "métodos directos", cuyo denominador común es la idea de que al estudiante hay que ponerlo en contacto directo con el idioma que quiere aprender, simulando situaciones concretas lo más parecidas a las reales que se pudieran conseguir en el aula.

Esta teoría propone que el aprendizaje del Inglés debe imitar la adquisición de la primera. Debe haber mucha conversación en un marco de uso espontáneo; y se debía evitar la traducción y el análisis de la gramática. Los aspectos fundamentales de este método eran:

- Durante las clases sólo se habla la lengua que está aprendiendo
- Sólo se aprende vocabulario y frases referidos a lo cotidiano
- Se aprende a conversar por medio de pregunta y respuesta entre maestros y estudiantes. Se mantiene un número reducido de estudiantes por cada clase.
- La gramática se aprende de manera inductiva.
- El vocabulario nuevo se aprende por medio de demostraciones, objetos, y fotos. El vocabulario más abstracto se enseña a través de la asociación de ideas.
- Se enfatiza la importancia de hablar y escuchar.
- Se hace hincapié en una correcta pronunciación y gramática.

STRATEGY

- Listen to music
- Listen to recorders
- Create rhythmic chant
- Make gestures with body and sing.

Example:

- Song of the clothes
- Student A: Look at that. What is that? Student B: It's a hat.

QUINTO MÉTODO:

AUDIOLINGUAL METHOD: El método estructuralista audiolingüe.

Cuando comenzó la segunda guerra mundial, surgió la necesidad de poder comunicarse en otras lenguas. Hubo que aprenderlas con la mayor rapidez.

Surgieron cursos que se fijaban solamente en la conversación y prácticamente nada de gramática y traducción. Usaron algunas ideas de la teoría directa. En los años '50, esta teoría recibió el nombre de método audiolingual.

La existencia de mucha teoría lingüística y psicológica sirvió para promover el método audiolingual. Como resultado se establecieron estas reglas:

- A los estudiantes se les da la nueva información en forma de diálogo
- La adquisición de una lengua depende de memorizar e imitar.
- Las estructuras gramaticales se aprenden por repetición.
- Hay muy poca explicación de las reglas gramaticales. Cada persona las aprende como una descripción propia de los datos.
- El vocabulario que se aprende tiene un límite porque sólo se aprende palabras nuevas en el contexto en que ocurren.
- Se usan mucho los casetes y los medios visuales.
- La pronunciación es muy importante.
- La mayoría de los maestros usa la lengua que los estudiantes están aprendiendo.
- Hay premios para los que progresan
- Es importante que los estudiantes produzcan frases sin equivocarse.

- Hay una tendencia a concentrarse más en la gramática que en el contenido de lo dicho.
- Las actividades de memorización se construyen a través de trabajo en grupo pequeño, completar diálogos, juego de gramática.

Diálogo en cadena o grupo de 6 cada uno va dando su propio nombre a medida que saludando. Example:

- Student A: Good morning, Melissa.
- Student B: Good morning, Claudia.
- Student A: How are you?
- Student B: Fine, thank you. And you?
- Student A: I am fine, thanks

Single slots Places

- I am going to the bank, /restaurant, pet shop, flower shop, cinema, school, bus stop/

Transformation Drills

Esto es cuando las oraciones las convierten a preguntas, cambiando los pronombres personales.

- Teacher dice she is going to the bank.
- Student lo cambian a pregunta. Is she going to the bank?

Questions and answer drill.

En esta actividad la profesora hace la pregunta mostrando una figura que no corresponda de manera que los estudiantes dan la respuesta negativa y luego la información real.

- Teacher: Are you going to the hospital?
- Student: No I am not going to the hospital. I am going to the bank.

Dialogue memorization

- Aquí se tiene que aprender de memoria un diálogo amplio

SEXTO MÉTODO:

COMMUNITY METHOD: El método de la comunidad.

En los años '70, el campo de la psicología había descubierto mucho sobre el filtro psicológico y su influencia sobre las teorías de aprendizaje de un idioma.

Entonces comenzó a popularizarse la idea de aprender en una comunidad. En este método los estudiantes conversan en grupos de cinco a quince personas con la ayuda de consejeros de idioma. Los temas son seleccionados por los estudiantes. Este método tiene la ventaja de que los alumnos están participando en una situación de grupo.

Al principio no conocen mucho a sus compañeros, pero en el transcurso de los estudios se van conociendo mediante el uso del segundo idioma, al mismo tiempo van desarrollando un sentido de pertenencia.

STRATEGY

“Dialogue in group” the teacher da las pautas guiones para que cada alumno realice el rol que le toca.

D i a l o g u e :

- Mi últimas vacaciones

- Where did you go in your last vacation?
- What is your favourite...?
- My favorite program is, food, sport, movie se practica verbalmente y luego se escribe la respuesta del teacher. Cada alumno dará diferente respuesta.

SÉPTIMO MÉTODO:

SUGGESTOPEDIA (De Lozanov 1979)

La suggestopedia es un método que usa el hemisferio derecho del cerebro para la adquisición de un idioma. La idea es bajar la resistencia que el hemisferio izquierdo opone a la adquisición. La parte izquierda siempre está analizando toda la información nueva y así interfiere con la adquisición de los datos comprensibles. Por esto Lozanov inventó una técnica dirigida a la totalidad de la persona.

Propone que el maestro presente desde el primer día textos largos bastante complejos. Así el cerebro puede seleccionar inconscientemente lo que quiere adquirir. Estos textos son recitados de manera artística y con un trasfondo de música clásica. Así el estudiante no sólo aprende patrones y estructuras, sino que también recibe una satisfacción estética. Lozanov sugiere que la adquisición de un idioma es un proceso natural, abonado por la tierra fértil de la comunicación, y estimulado por el arte. El resultado debe ser una buena experiencia como la que se siente después de un baño sauna: muy relajado con mucha calma y alegría interna.

STRATEGY

- Va formando una historia con los gestos a medida que va narrando

- Aquí el diálogo va interactuando en cadena uno le pregunta al otro y el otro al otro y así sucesivamente Teacher: What's your name? Student: My name is Claudia.

OCTAVO MÉTODO:

SILENT WAY: (La vía silenciosa)

En este método el maestro usa objetos, palabras e imágenes para introducir el vocabulario, sin usar la lengua materna de los alumnos.

Bruner (1966) y Gattegno (1990s) Los estudiantes son motivados a producir tanto sea posible el idioma con autenticidad mediante la práctica.

NOVENO MÉTODO:

NATURE METHOD: (El método natural)

La meta de enseñar un segundo idioma está relacionada a la comunicación. Según Terrell, la competencia comunicativa es que el estudiante entienda los puntos esenciales que un nativo hablante le diga en una situación comunicativa real, y que el estudiante pueda responder de una manera en que el hablante nativo entienda sin hacer un gran esfuerzo (que los errores del alumno no sean tan graves que distraigan al hablante nativo del contenido). Terrell propone que para lograr esa meta, no es necesario que el estudiante aprenda a manejar las estructuras sin errores, sino que logre comunicarse lo más posible en el menor tiempo posible. Según Terrell, el estudiante debe adquirir un vocabulario grande, tan rápido como sea posible, y después aumentar y afinar su manejo de las estructuras.

Terrell sugiere que todo el tiempo en el aula se use para actividades comunicativas (adquisición) y que leer explicaciones y hacer ejercicios sea fuera del aula, en el laboratorio de idiomas o en la casa (aprendizaje). La razón es que este método fue

diseñado para estudiantes que no viven en el área donde se habla el idioma. Entonces, el aula ofrece la única oportunidad para la adquisición.

DÉCIMO MÉTODO:

METHOD BASED ON LEARNING. (Método basado en hablar)

Un método bien conocido se llama Método Lámpara. Es un método que pone el acento en hablar. Cada día la persona tiene que aprender y memorizar un texto, y luego repetirlo a 30 o 50 personas. Al final del día, la persona examina su progreso.

En este método la clave del aprendizaje del idioma, es la repetición. En esta manera, después de un tiempo, el estudiante supuestamente reconocerá y entenderá lo que le dicen, y usará el idioma en una manera espontánea. El método incluye un libro, de gran ayuda para el estudiante nuevo, que explica los pasos década día y ofrece numerosas ideas creativas.

DÉCIMO PRIMER MÉTODO:

METHOD BASED ON COMPREHENSION. (Método basado en la comprensión)

Una idea más reciente es la de aprender un idioma por el hecho de acentuar la comprensión. En vez de memorizar textos, el estudiante primeramente trata de entender lo que le dicen. La idea es que si una persona entiende lo que dice el texto, va a absorberlo y después usarlo en la conversación. La clave es que el idioma primero tiene que estar en la mente del estudiante, luego podrá usarlo.

DÉCIMO SEGUNDO MÉTODO:

LA INTERLINGUA

Uno de los postulados teóricos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es la Interlingua. Se define como la gramática interina construida por el aprendiz en su proceso de adquisición de la segunda lengua cuando trata de producir enunciados en la lengua de llegada.

La interlingua obedece fundamentalmente a cinco procesos cognitivos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua como es el caso del idioma Inglés. Estos procesos son los que se presentan a continuación:

Transfert lingüístico.- Se habla de Transfert lingüístico como la primera etapa del proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, visto que algunas estructuras y reglas de la interlingua pueden tener como origen el transfert (la transferencia) de las estructuras de la lengua de partida, que por lo general es la lengua materna.

Transfert de enseñanza.- El método utilizado para la enseñanza de la lengua objetivo es considerado un factor importante en el proceso de adquisición del nuevo sistema lingüístico, debido a que algunos elementos y reglas son el resultado de elementos fácilmente identificables en los procedimientos o estrategias de enseñanza aplicados por el docente.

Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.- En el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua se observa que algunos elementos de la interlingua podría ser el resultado de una aproximación por parte del aprendiz a los elementos del Inglés de llegada que debe interiorizar, de la forma como el individuo afronta el material que se desea aprender.

Estrategias de comunicación en la segunda lengua.- En el esquema planteado por Selinker, se habla de las estrategias de comunicación en el Inglés debido a que ciertos elementos de la interlingua podrían resultar de las diversas formas utilizadas por el aprendiz para comunicarse con nativos hablantes de la lengua objetivo en el momento en el que la lengua deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un instrumento para establecer comunicación efectiva con otros individuos en la lengua materna. Hiper-generalización de los elementos lingüísticos del idioma Inglés. Cuando el estudiante tiene dominio de ciertos elementos de la lengua objetivo, se puede presentar una hiper-generalización de dichos elemento.

Ventajas de las estrategias de aprendizaje:

- a) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje no está restringida a los estudiantes universitarios o de enseñanza secundaria, sino que se puede realizar a una edad temprana como la que corresponde a la enseñanza infantil. Es más, las estrategias básicas de aprendizaje se adquieren probablemente en los primeros años escolares, y parece fuera de toda duda la existencia de una etapa crítica para la enseñanza de las estrategias, la que va de los 11 a los 14 años que es cuando aparece el pensamiento formal propio del adulto.
- b) Esta es la razón por la que se aplican la mayor parte de los métodos de enseñar a pensar a esta edad. Si bien las estrategias cognitivas de aprendizaje constituyen una explicación acerca de la correlación entre estatus socioeconómico familiar y rendimiento académico de los estudiantes, los psicólogos luego de muchos años de búsqueda de variables que propicien un cambio, han encontrado en las estrategias de aprendizaje una forma de igualar las oportunidades de los estudiantes, haciendo que esas estrategias que se inician en los primero años de la escolaridad en la familia puedan ser adquiridas por todos los estudiantes, suministrando un entrenamiento necesario a todos aquellos que no hayan tenido esa ventaja familiar.

- c) Se ha señalado que los estudiantes necesitan entrenamiento en estrategias de aprendizaje o de estudio porque hay diferencias individuales en la manera en que los estudiantes estudian, y los psicólogos han demostrado que estas diferencias están relacionadas con diferencias en el rendimiento. Los estudiantes brillantes estudian de una manera diferente a como estudian los estudiantes con dificultades. Cuando se ha enseñado a los estudiantes de bajo rendimiento, estrategias de aprendizaje eficaces, han llegado a rendir más y mejor.

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Fruits and vegetables

CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

- Pensamiento creativo
- Pensamiento crítico
- Solución de problemas
- Toma de decisiones

CAPACIDADES DE ÁREA:

- Expresión y Comprensión oral.
- Comprensión de textos.
- Producción de textos.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Reconoce e Identifica las frutas y los vegetales.
- Encierra en círculo las frutas y los vegetales.
- Diferencia las frutas de los vegetales.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

Proceso	Estrategia	Materiales
Inicio:	La profesora saluda a los alumnos (as): hello La profesora muestra las frutas: Apple banana y los vegetales: carrot – lettuce (reales)La profesora muestra dibujos de las frutas y los vegetales a medida que va pronunciando. Los alumnos comparan que equipo cantó más fuerte y claro.	Objetos reales
Proceso	La profesora canta la canción Apple and banana in my lunch box para que luego los alumnos canten Se forman 3 grupos de 3 alumnos cada uno para que canten La profesora pide alumnos voluntarios para que participen o identifiquen las frutas y los vegetales con una matamosca o sino salte en los dibujos que se les menciona La profesora tapa los ojitos del alumno para que toque o pruebe y diga que fruta o vegetales.	Frutas y vegetables (reales) Flashcards Chalina Lonchera
Salida	Los alumnos encierran en círculo las frutas o los vegetales según las indicaciones de la profesora. Los alumnos delinear las frutas o los vegetales según las indicaciones de la profesora. Los alumnos colorean las frutas o los vegetales según las indicaciones de la profesora. Los alumnos realizan frases como red apple, yellow banana. Los alumnos (as) identifican y mencionan que fruta y vegetales es, a medida que observen en su Workbook. Desarrollan los ejercicios del cuaderno.	Papelógrafo Dibujos de frutas y vegetales. Plumón Workbook

CAPÍTULO III

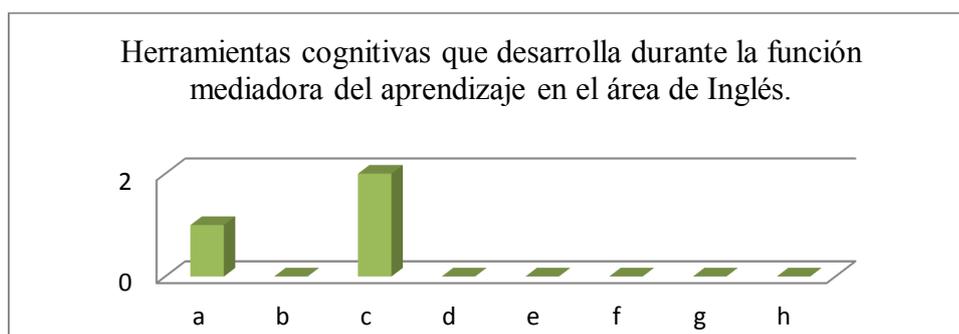
3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DOCENTES

Cuadro N.- 1: Marque con una (x) las herramientas cognitivas que desarrolla durante la función mediadora del aprendizaje en el área de Inglés.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a) Pensamiento	1	25
b) Razonamiento	0	0
c) Interpretación	2	75
d) Curiosidad	0	0
e) Imaginación	0	0
f) Análisis	0	0
g) Síntesis	0	0
h) Abstracción	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa, San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre del 2012

Gráfico:



Análisis.- En el presente cuadro y gráfico estadístico, es posible reconocer deficiencias en el reconocimiento y aplicación de las herramientas cognitivas que el docente debería desarrollar durante la función mediadora e intervención

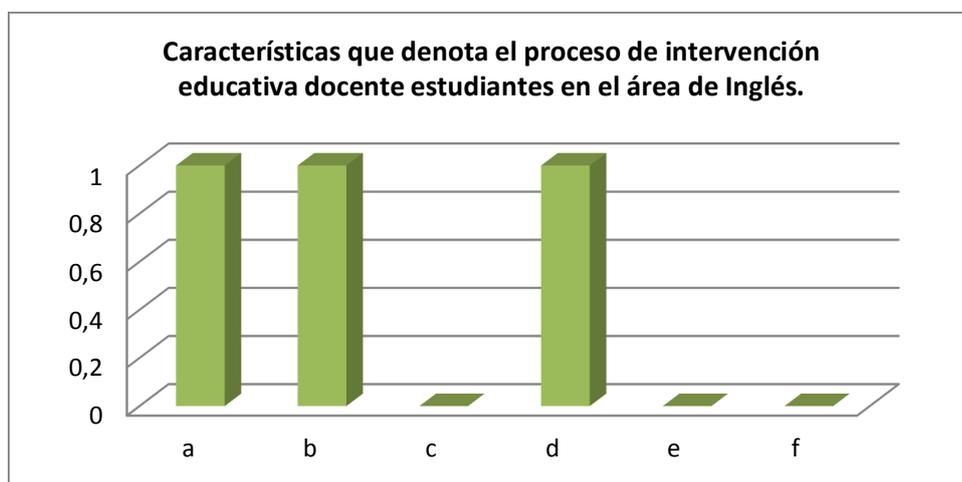
educativa en el aprendizaje en el área de Inglés, ello, revela una formación conductista que no motiva e invita a la comprensión de este idioma.

Cuadro N.- 2: Marque con una (x) las características que denota el proceso de intervención educativa docente estudiantes en el área de Inglés.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a) Trabajo individualizado.	1	33.3
b) Trabajo cooperativo.	1	33.3
c) Ensayos cognitivos.	0	0
d) Investigación problémica.	1	33.3
e) Todos.	0	0
f) Ninguno.	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre 2012

Gráfico:



Análisis.- En la investigación observo que en el instrumento de recolección de información primaria aplicado a los docentes que no existen características cognitivas en la intervención educativa, ello, demuestra desconocimiento y desinterés en la búsqueda de estrategias de aprendizaje que promuevan el interés y

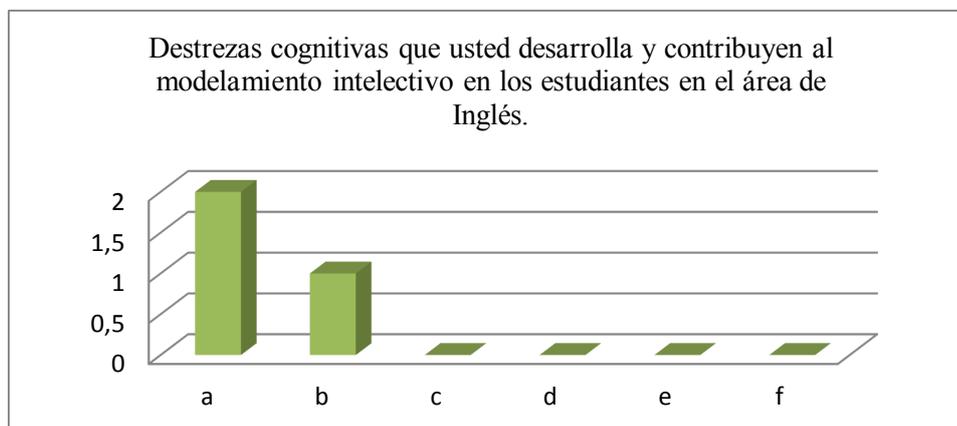
el desarrollo exitoso en la meta cognición, elemento indispensable en la formación de significados y sentido intelectual en la asignatura de Inglés.

Cuadro N.- 3: Marque con una (x) las destrezas cognitivas que usted desarrolla y contribuyen al modelamiento intelectual en los estudiantes en el área de Inglés.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a) Procesos mentales	2	75
b) Habilidades del pensamiento	1	25
c) Abstracción	0	0
d) Argumentación	0	0
e) Todos	0	0
f) Ninguno	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre 2012

Gráfico:



Análisis.- El instrumento aplicado a los docentes de la institución educativa muestran desconocimiento en las destrezas cognitivas y que a su vez contribuyen al modelamiento intelectual de los estudiantes en el área de Inglés, pues, los procesos de enseñanza aprendizaje se sustentan en proceso mecanicista, repetitivos y memorísticos, al pensar que esa es la única manera de fomentar la

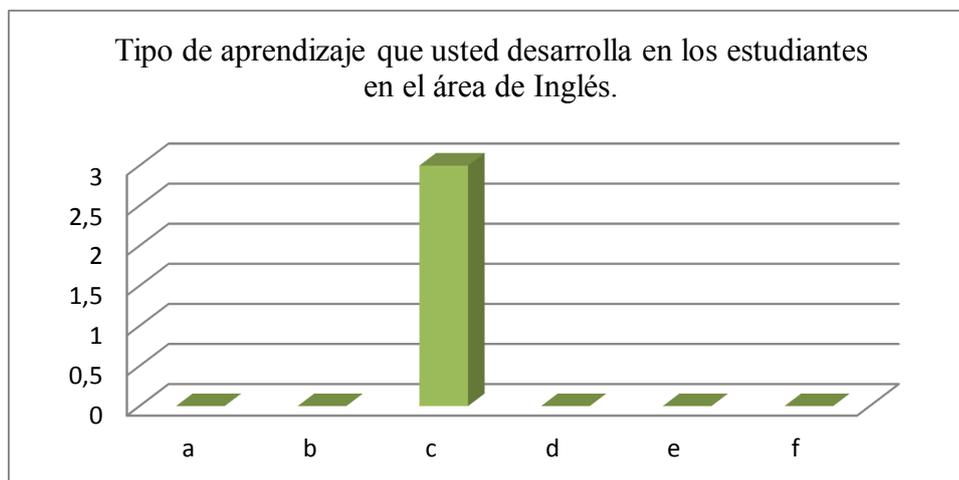
“comprensión” observable desde la experiencia de esta maestría solo como un banco improvisorio sujeto al conductismo de los profesionales de la educación.

Cuadro N.- 4: Marque con una (x) el tipo de aprendizaje que usted desarrolla en los estudiantes en el área de Inglés.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a) Aprendizaje memorístico.	1	33.3
b) Aprendizaje subordinado.	1	33.3
c) Aprendizaje supra ordenado.	1	33.3
d) Aprendizaje combinatorio.	0	0
e) Todos	0	0
f) Ninguno	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre 2012

Gráfico:



Análisis.- Los profesores del establecimiento educativo no tienen conocimiento de lo que es un aprendizaje significativo, contestan simplemente por ubicar el indicador, ello, contribuye a reconocer que lamentablemente el proceso de

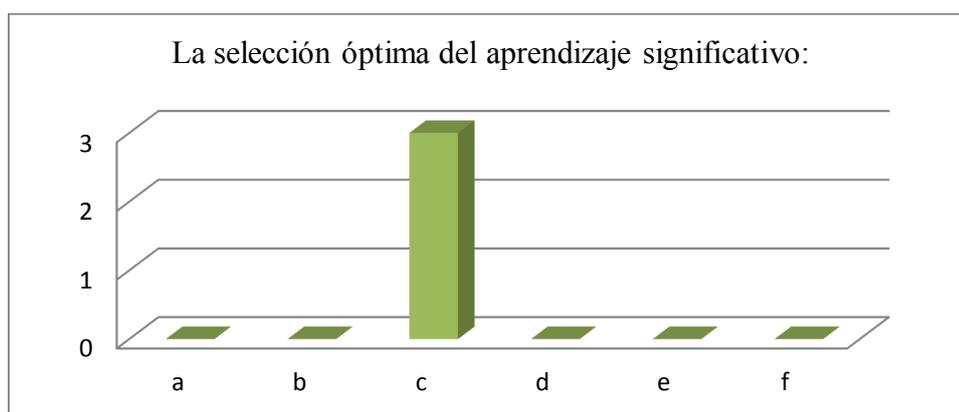
enseñanza aprendizaje se limita a fomentar proceso verticales, sesgados por el convencionalismo del tradicionalismo.

Cuadro N.- 5: Marque con una (x) la selección óptima del aprendizaje significativo:

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a) Relaciona. Selecciona. Interpreta Y Valora El Aprendizaje.	1	33.3
b) Relaciona, Valora. Interpreta y Selecciona el aprendizaje.	1	33.3
c) Valora. Interpreta. Selecciona y Relaciona el aprendizaje.	1	33.3
d) Ninguno	0	0
e) Otros, cite:	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre 2012

Gráfico:



Análisis.- Luego de aplicar el instrumento de recolección de información primaria demuestra el desconocimiento que los docentes tienen con respecto a la selección

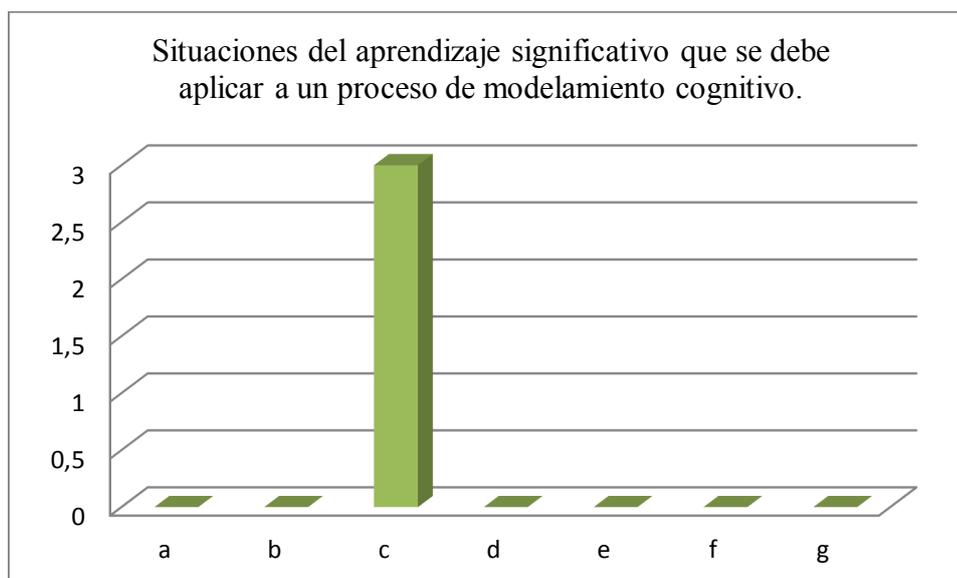
óptima del aprendizaje significativo, lo que revela una formación academicista que se limita a entregar información que debe ser procesada solamente por la memoria de corta duración.

Cuadro N.- 6: Marque con una (x) tres de las situaciones del aprendizaje significativo que se debe aplicar a un proceso de modelamiento cognitivo.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a) Organización conceptual.	0	0
b) Conferencia magistral.	0	0
c) Enseñanza expositiva.	3	100
d) Práctica cognitiva.	0	0
e) Resolución de problemas.	0	0
f) Todos.	0	0
g) Ninguno.	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre 2012

Gráfico:



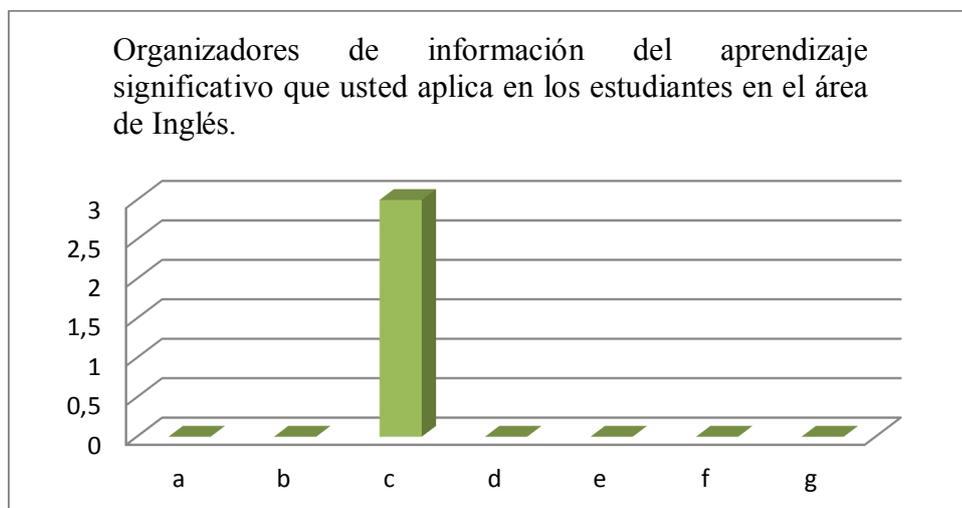
Análisis.- El instrumento encuesta, aplicado a los docentes del establecimiento educativo muestran las deficiencias cognoscitivas en cuanto a las situaciones del aprendizaje significativo que se debe aplicar a un proceso de modelamiento cognitivo.

Cuadro N.- 7: Marque con una (x) los organizadores de información del aprendizaje significativo que usted aplica en los estudiantes en el área de Inglés.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a. Organizadores sistémicos.	0	0
b. Fichas cognitivas.	0	0
c. Subrayado.	3	100
d. Esquemas.	0	0
e. Abstracción.	0	0
f. Todas.	0	0
g. Ninguna.	0	0
Total	3	100

Fuente: Investigación de campo realizada en la Unidad Educativa San Lorenzo, Parroquia San Lorenzo, Cantón Guaranda por: Lic. Becerra García Ruth María. Fecha septiembre 2012

Gráfico:



Análisis.- Finalmente, el desconocimiento de los organizadores de información que requiere el aprendizaje significativo que los docentes aplican en los estudiantes en el área de Inglés, demuestra el poco interés profesional que les condiciona a fomentar un proceso conducente, que se limita a la repetición de lo aprendido.

ENCUESTA A LA AUTORIDAD DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

- a) Usted tiene conocimiento sobre las herramientas cognitivas que desarrollan los docentes durante la función mediadora del aprendizaje en el área de Inglés.
- b) Usted conoce las características que denota el proceso de intervención educativa docente estudiantes en el área de Inglés.
- c) Usted conoce las destrezas cognitivas que el docente desarrolla en el modelamiento intelectual en los estudiantes en el área de Inglés.
- d) Sabe usted qué tipo de aprendizaje desarrolla el docente en los estudiantes en el área de Inglés.
- e) Sabe lo que son organizadores de información del aprendizaje significativo para el área de Inglés.

Análisis.- Lamentablemente las respuestas no son alentadoras, la autoridad del establecimiento educativo, en su honestidad, reconoce debilidad en cuanto explicar, entender procesar de manera cognoscitiva las destrezas cognitivas en el proceso docente educativo, para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes del octavo año de educación general básica en la disciplina de Inglés.

Ello comprueba la necesidad de promover un espacio e capacitación mediante un manual de destrezas cognitivas aplicado al proceso pedagógico para desarrollar aprendizajes significativos en la disciplina de Inglés en los estudiantes de octavo año.

**GUÍA DE OBSERVACIÓN AL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN
LA UNIDAD EDUCATIVA “SAN LORENZO”**

Indicadores	Escalas/Ítems
El docente ha sido puntual al comenzar la clase.	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador. b) Se observó sólo una vez. c) Se observó pocas veces. d) Se observó algunas veces. e) Se observó con frecuencia.</p>
El docente ha relacionado de manera adecuada el nuevo contenido con las clases anteriores.	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador. b) Se observó sólo una vez. c) Se observó pocas veces. d) Se observó algunas veces. e) Se observó con frecuencia.</p>
El docente ha explicado de manera adecuada los objetivos de la sesión.	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador. b) Se observó sólo una vez. c) Se observó pocas veces. d) Se observó algunas veces. e) Se observó con frecuencia.</p>
El tema de la clase corresponde al desarrollo de los contenidos programáticos.	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador. b) Se observó sólo una vez. c) Se observó pocas veces.</p>

	<p>d) Se observó algunas veces.</p> <p>e) Se observó con frecuencia.</p>
<p>El docente ha explicado la estructura lógica de la sesión de clase.</p>	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador.</p> <p>b) Se observó sólo una vez.</p> <p>c) Se observó pocas veces.</p> <p>d) Se observó algunas veces.</p> <p>e) Se observó con frecuencia.</p>
<p>El docente demuestra entusiasmo por el plan de la sesión propuesto.</p>	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador.</p> <p>b) Se observó sólo una vez.</p> <p>c) Se observó pocas veces.</p> <p>d) Se observó algunas veces.</p> <p>e) Se observó con frecuencia.</p>
<p>El docente despierta el interés hacia el tema de la clase.</p>	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador.</p> <p>b) Se observó sólo una vez.</p> <p>c) Se observó pocas veces.</p> <p>d) Se observó algunas veces.</p> <p>e) Se observó con frecuencia.</p>
<p>El docente ha utilizado un procedimiento adecuado para recuperar los saberes previos de sus estudiantes.</p>	<p>Marque con una (x) el indicador de correspondencia:</p> <p>a) Se observó la falta de este indicador.</p> <p>b) Se observó sólo una vez.</p> <p>c) Se observó pocas veces.</p> <p>d) Se observó algunas veces.</p> <p>e) Se observó con frecuencia.</p>

Análisis.- La interpretación respecto al **proceso docente educativo**, luego de haber observado las respuestas y cuya correspondencia responden a la falta de este indicador, revelan un inadecuado aprendizaje significativo que se desarrolla mediante las **destrezas cognitivas**, pues, los docentes se limitan a fomentar un adoctrinamiento doméstico que fractura la libertad de opinión y la espera de denotar indicaciones que nuclearizan al reflejo condicional y el conductismo como único mecanismo de enseñabilidad bizarra.

a. Te pide creatividad.	()
b. Exige imaginación en tus trabajos.	()
c. Te exige razonamiento.	()
d. Exige creatividad en tus trabajos.	()
e. Te pide que memorices lecciones.	()

4. Marque con una (x) los tipos del aprendizaje que utiliza tu profesor:

a. Dirigido (guiado).	()
b. Cooperativo-Colaborativo	()
c. Auto-aprendizaje	()
d. Argumentativo	()
e. Ninguno	()

Análisis.- La interpretación con respecto a los estudiantes, luego de haber observado las respuestas y cuya correspondencia responden a la falta de este indicador, revelan un inadecuado espacio de relación cognitiva entre la información recibida y el nivel de aprendizaje significativo que se desarrollará mediante las destrezas cognitivas.

3.2 CONCLUSIONES

- En la enseñanza de una segunda lengua como el idioma Inglés, las actividades para las estrategias no tienen una aplicación pedagógica adecuada y pertinente a los objetivos de aprendizaje.

- Los principales métodos con sus respectivas estrategias usadas en la enseñanza de idioma Inglés no favorecen el aprendizaje del Inglés
- Los estudiantes al no conocer las estrategias cognitivas no se encuentran motivados y dispuestos a aprender durante y después de la enseñanza de la asignatura o curso.
- Las estrategias de aprendizaje que no emplea un alumno de manera espontánea a la hora de aprender el Inglés no puede hacer que aquéllas sean la clave para que el estudiante aprenda eficaz y satisfactoriamente.
- Las estrategias cognitivas de aprendizaje no permiten formar parte en todas y cada una de las fases de aprendizaje y por tanto no desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, escribir y leer.
- Las estrategias didácticas de aprendizaje son las maneras especiales para procesar la información que mejoran la comprensión, sin embargo, el aprendizaje no aporta a la retención de la información.
- Los docentes todavía se preguntan: ¿Cuál de éstos métodos es el mejor y debemos seguir en nuestras clases? La respuesta parece obvia: el mejor. Pero, ¿hay unos métodos mejores que otros? Y en caso afirmativo, ¿cómo sabemos qué método es el mejor? En este caso sólo nos queda usar criterios.
- Es prácticamente imposible concluir que un método es mejor que otro. Son tantas las variables que entran en una situación de enseñanza_ aprendizaje que cualquier experimento sobre la mayor o menor eficacia de un método con relación a otro nunca podrá ser concluyente, mientras tanto dejo este pequeño aporte para la aplicación de las destrezas

cognitivas para un aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3 RECOMENDACIONES

Luego de haber reconocido el carácter concluyente de la investigación, es posible evidenciar algunas recomendaciones que aportan a la toma de decisiones que apoyará al modelamiento cognitivo y axiológico de la indagación.

- La investigación insiste en la formación cognoscente desde la teoría constructivista en la capacitación de estrategias cognitivas de aprendizaje significativo mediante una estrategia de cambio, como una necesidad cognitiva que aporte desde el proceso docente educativo a un efectivo modelamiento intelectual y axiológico en los estudiantes.
- Es importante que los estudiantes promuevan nuevos espacios de creatividad e innovación, como respuesta a la formación meta cognitiva que propicia el docente mediante el aprendizaje significativo.
- Es imprescindible que los docentes afiancen la enseñanza mediante el desarrollo del pensamiento, razonamiento, creatividad, curiosidad, imaginación, (estructuras cognitivas) que nutran el desarrollo de significados y sentido intelectual en los estudiantes.
- Los docentes de la institución deben insistir en la búsqueda de convenios con la educación superior, con el propósito de fomentar una cultura científica que aporte al desarrollo meta cognitivo en los estudiantes.

MATRIZ DE EVIDENCIAS				
Hipótesis	Ex antes	Estrategia de cambio	Ex post	Impacto
Las destrezas cognitivas incidirán de manera favorable en el aprendizaje significativo de los estudiantes de octavo año durante el proceso pedagógico en la disciplina de Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible observar el desarrollo de destrezas cognitivas en los estudiantes? • ¿Se observa la formación del aprendizaje significativo en los estudiantes en la disciplina de Inglés? • ¿Se denota clases monótonas, 	APRENDO Y ME DIVIERTO	<p>-Inicia un proceso de enseñanza que se apoya en el aprendizaje significativo.</p> <p>-Los estudiantes se sienten invitados al proceso de aprendizaje.</p> <p>-Es posible reconocer significado y sentido intelectual en el área de Inglés.</p>	La institución educativa asumen la estrategia de cambio como una alternativa para el cambio cognoscente.

	aburridas, apáticas, tradicionales poco activas por lo que el estudiante solo aprende de memoria?			

- (1979b): It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 75, 688-700.
-
- (1984): Task-oriented versus competitive learning structures: motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- (1984): The motive of self-worth. En Ames, R. y Ames, C. (Eds.): *Research on motivation in education: student motivation*. Orlando: Academic Press, 77-113.
- (1985): Strategic thinking and the fear of failure. En Segal, J.V.; Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1: *Relating instruction to research*. Hillsdale: Erlbaum, 389-416.
- (1989): Self-regulated learning: a volitional analysis. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.): *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 11-142.
- (1992): Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 253-257.
- (1993): The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- (1994): *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- _____ "La [inteligencia](#): Una visión compleja de su [estructura](#). Su relación con las estrategias de apoyo en el aprendizaje". Artículo digital. ISPETP. La Habana, 2005.
- Alanis, A. 2002. Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje, en [Revista](#) digital de [Educación](#) y nuevas tecnologías, en <http://www.contexto-educativo.com.ar/archivo.htm> (16/1/2002)
- ALVAREZ, A. (1987): *Psicología y educación*, Madrid, Visor

- Antonijevic y Chadwick. 1982. Citado en Betancourt Morejón, J. 1997. Estrategias para pensar y crear. En: Colectivo de autores. Pensar y Crear. Educar para el [cambio](#). La Habana. Editorial. Academia. p. 20 – 73.
- Armas Velasco, Camilo B. "Propuesta de una [Metodología](#) para la Formación de Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de la ETP". Tesina de Diplomado Aprendizaje Formativo. ISPETP. La Habana, 2005.
- BARRIGA DÍAZ, Frida - HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo.1997.Estrategias Docentes para un AprendizajeSignificativo. Editorial McGraw – Hill. México
- BELMONT, J.M. & BORKOSWSKI, J.G. (1988): A group-administered test of children's metamemory. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26, 206-208.
- BELTRAN, J. (1989): Aprender a aprender: Estrategias cognitivas, Madrid, Cincel
- Bermúdez Morris, Raquel et col. Dinámica de [Grupo](#) en Educación : Su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
- Bermúdez Morris, Raquel. El aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal en el proceso de [enseñanza](#) aprendizaje. [Tesis](#) otorgado en opción al título de doctor en [ciencias](#) psicológicas. La Habana 2001. 130 p.

BIBLIOGRAFIA

- BIELACZYK, J.; PIROLI, P. & BROWN, A.L. (1995): Training in self-explanation and self-regulation strategies: Investigating the effects of knowledge acquisition activities on problem solving. *Cognition and instruction*, 13, 221-225.
- BORKOWSKI, J.G. & MUTHUKRISHNA, N. (1992): Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En Pressley, M.; Harris, K.R. y Guthrie, J.T. (Eds.): *Promoting academic competence and literacy in school*. Toronto: Academic Press, 477-501.
- BORKOWSKI, J.G. (1992): Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 253-257.

- BORKOWSKI, J.G. et al. (1990): Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En Jones, B.F. y Idol, L. (Eds.): *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale: Erlbaum, 53-92.
- BRANSFORD, J. D. et al. (1985): Improving thinking and learning skills: an analysis of three approaches. En Chipman, S. F. y Segal, J. Y. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1: Relating instruction to research. Hillsdale: Erlbaum, 133-208.
- Brown, A. L; Campione, J. C. y Day, J. D. 1981. Learning to learn: On training students to learn from texts. *Revista Educational Researcher*. No. 11 – 12, febrero.
- BROWN, A.L. & CAMPIONE, J.C. (1986): Psychological theory and the study of learning disabilities. *American Psychologist*, 14, 1059-1068.
- BROWN, A.L. & PALINCSAR, A.S. (1987): Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of one program of enhancing learning. En Day, J.D. y Borkowski, J.G.(Eds.): *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment and instructional practice*. Norwood: Ablex.
- BROWN, A.L. (1987): Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H.: *Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: LEA, 65-116.
- BROWN, A.L.; ARMBRUSTER, B.B. & BAKER, L. (1985): The role of metacognition in reading and studying. En Oransanu, J. (Ed.): *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale: LEA.
- BROWN, A.L.; BRANSFORD, J.; FERRARA, R. & CAMPIONE, J. (1983): Learning, remembering and understanding. En Mussen, P.H.(Ed.): *Handbook of child Psychology*. Vol. III: *Cognitive development*. New York: John Wiley.
- BRUNER, J (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata
- BURON, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

- BUTLER, D.L. & WINNE, PH. H. (1995): Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 3, 245-281.
- BUTLER, D.L. (1994): From learning strategies to strategic learning: Promoting self-regulated learning by postsecondary student with learning disabilities. *Canadian Journal os Special Education*, 4, 69-101.
- CAMPIONE, J.C. & ARMBRUSTER, B.B. (1985): Analysis-acquiring information from texts. An analysis of four approaches. En Segal J.Y.; Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1: Relating instruction to research. Hillsdale: Erlbaum, 317-359.
- CAMPIONE, J.C. & BROWN, A. (1990): Metacognitive components of instructional research with problems learners. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.
- CAMPIONE, J.C. (1987): Metacognitive components of instructional research with problems learners. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H.: *Metacognition, motivation and understanding*. New Yersey: LEA, 137-140.
- CASTEJÓN, J. L. y NAVAS, L. (1992): Determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 61, 697-729.
- CASTELLÓ, M. (1995): Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 22-28.
- CAVANAUGH, J.C. & PERLMUTTER, M. (1982): Metamemory: a critical examination. *Child Development*, 53, 1, 11-28.
- CHI, M.T.H. (1987): Representing knowledge and metaknowledge: Implications for interpreting metamemory research. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H.: *Metacognition, motivation and understanding*. New Yersey: LEA, 239-266.
- CHI, M.T.H.; BASSOK, M.; LEWIS, M.W.; REMANN, P. & GLASER, R. (1989): Self-explanations: How student study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.

- CHINN, C.A. & BREWER, W.F. (1993): The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.
- CHIPMAN, S.F. & SEGAL, J.V. (1985): Higher cognitive goals for education: An introduction. En Segal, J.V.; Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1: *Relating instruction to research*. Erlbaum, Hillsdale, 1-19.
- CHIPMAN, S.F.; SEGAL, J.V. & GLASER, R. (1985): *Thinking and learning skills*. Vol.2: *Research and open questions*. Hillsdale: LEA.
- CLEMENTS, D.M. & NATASSI, B.K. (1990): Dynamic approach to measurement of children's meta-componential functioning. *Intelligence*, 14, 109-125.
- COLLINS, A.; BROWN, J.S. & NEWMAN, S. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. En Resnick, L.B. (Ed.): *Knowing, learning, and instructions: Essays in honor to Robert Glaser*. Hillsdale: LEA.
- CORNO L. & MANDINACH, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- CORNO, L. & SNOW, R.E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 605-629.
- CORNO, L. (1986): The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-336.
- COVINGTON, M.V. & BEERY, R. (1976): *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- COVINGTON, M.V. & OMELICH, C.L. (1979a): Effort: the double-edge sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*. 71, 169-182.
- COVINGTON, M.V. (1983): Motivated cognitions. En Paris, S.G.; Olson, G. M. y Stevenson, H.W. (Eds.): *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale: Erlbaum,, 139-164.

- CROSS, D.R. & PARIS, S.G. (1988): Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 2, 131-142.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1989): Reforma y curriculum, n.168, Barcelona
- DAVÍDOV, V. 1988. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú. Editorial Progreso. 277 p.
- DE BONO, E. (1973): *CoRT-I: Teacher's handbook*. Oxford: Pergamon.
- Delors, J. 1997. [La Educación](#) encierra un tesoro, Ediciones UNESCO, [México](#).
- DIEZ LOPEZ, E y ROMAN PEREZ, M. (1989): Diseño curricular y aprendizaje significativo, Madrid, Cincel (en prensa)
- DWECK, C.S. & BEMPECHAT, J. (1983): Children's theories of intelligence: consequences for learning. En S.G. Paris, G.M. Olson y H.M. Stevenson (Eds.): *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale: Erlbaum, 239-256.
- DWECK, C.S. & LEGGETT, E.L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- DWECK, C.S. (1978): Sex differences in learned helplessness: II. the contingency of evaluative feedback in the classroom and III. an experimental analysis. *Developmental Psychology*.14, 268-273.
- ECCLES, J. et Al. (1983): Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman, 75-146.
- EDWARDS, D y MERCER, N. (1988): El aprendizaje compartido, Barcelona, Paidós
- ELLIOTT, E.S. & DWECK, C.S. (1988): Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Enciclopedia de [Pedagogía](#), Editorial Trébol, Barcelona, 1997.
- FEUERSTEIN, R. (1990): The theory of structural cognitive modificability. En Presseisen, B.Z. et Al.: *Learning and thinkings styles*:

- Classroom interaction*. National Education Association and Research for Better schools, Washington.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
 - Gargallo, L. 2000. Estrategias de Aprendizaje. Centro de [investigaciones y documentación](#) educativa.
 - GARNER, R. & ALEXANDER, P. (1989): Metacognition: Answered and answered question. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
 - GARNER, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing, 170.
 - GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
 - GONZALES Virginia. 2003. Estrategia de aprendizaje. Editorial PAX.México
 - HALL, R.H.; DANSEREAU, D.F. & O'DONELL, A.M. (1990): Subjective graphing of metacognitive, affective and social processing: a psychometric analysis. *Journal of Experimental Education*, 57, 3, 271-284.
 - HALL, R.H.; DANSEREAU, D.F. & SKAGGS, L.P. (1988): Individual differences in affective and cognitive responses to anomalous text. Paper presented at the *Annual Meeting of the Southwestern Psychological Association*, Tulsa.
 - HARTMAN, H. & STERNBERG, R. (1993): A broad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, 21, 401-425.
 - investigación educativa, Ciudad de la Habana, Julio.
 - JACOBS, J.E. & PARIS, S.G. (1987): Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 3-4, 22, 255-278.
 - KREUTZER, M.A.; LEONARD, C. & FLAVELL, J.H. (1975): *An interview study of children's knowledge abouts memory*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-57.
 - Leal, H. 2000. Pensar, reflexionar y sentir en las clases de [Historia](#), Editorial Pueblo y Educación, [Cuba](#).

- Leontiev, A. N. 1989. El problema de la actividad en la [Psicología](#). En: Colectivo de autores. Temas
- LIPMAN, M. (1985): Thinking skills fostered by philosophy for children. En Chipman, S.F. y Segal, J.V. (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1: *Relating instruction to research*. Hillsdale: Erlbaum, 83-108.
- LLOYDS, J.W. & LOPER, A.B. (1989): *Measurement and evaluation of task-related learning behaviors: Attention to task and metacognition*. *School Psychology Review*, 15, 3, 336-345.
- MARIN, M.A. (1987): El potencial de aprendizaje, Barcelona, PPU
- MARKMAN, E.M. (1985): Comprehension monitoring: Developmental and educational issues. En Resnick, L.B. (Ed.): *Knowing, learning and instruction: Essays in honor to Robert Glaser*. Hillsdale: LEA.
- Martínez Cruz, A. 2000. Alternativa metodológica que propicie un aprendizaje desarrollador en los alumnos del colegio de bachilleres en el área histórico – social. Iguala, Gro. 120 h.. Tesis (en opción al título académico de Master en [Investigación Educativa](#))-- Ministerio de Educación.
- MAYOR, J: (1989): Aprender a aprender: Estrategias meta cognitivas, Madrid, Cincel
- McCOMBS, B.L. & MARZANO, R.J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McCOMBS, B.L. & WHISLER, J.S. (1989): The role of affective variables in outcomes learning. *Educational Psychologist*, 24, 277-306.
- McCORMICK, C.B.; MILLER, G. & PRESSLEY, M. (1989): *Cognitive strategy research: from basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- MEGÍA, M. (Coord.) (1999): *Proyecto de inteligencia Harvard*. CEPE, Madrid.
- MEICHENBAUM, D.; BURLAN, S.; GRUSON, L. & CAMERON, R. (1985): Metacognitive assesment. En Yussen, S. (Ed.): *The growth of reflection in children*. New York: Academic Press.

- MILLER, PH. (1985): Metacognition and attention. En Forrest-Pressley, D.R. et Al. (Eds.): *Metacognition, cognition and human performance*. Vol. 2. London: Academic Press.
- MILLER, R.B. et AL. (1993): Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 1, 2-14.
- MOORE, PH. (1993): Metacognitive processing of diagrams, maps and graphs. *Learning and Instruction*, 3, 215-226.
- NELSON, T.O. & LEONESIO, O.N. (1990): Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects of memory?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 16, 464-470.
- NELSON, T.O. (1992): *Metacognition: Core reading*. Boston: Allyn and Bacon.
- NICKERSON, R.S.; PERKINS, D.N. y SMITH, E.E. (1987): *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- NISBET, J. & WILSON, T.D. (1977): Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 3, 231-259.
- NISBET, J. (1991): Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En Monereo, C. (Comp.): *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. (Ponencias de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje)*. Barcelona: Casals.
- NORMAN, D.A. (1985): *Aprendizaje y memoria*, Madrid, Alianza
- NOVAK, .D. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca
- NOVAK, J.D. (1985): *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca
- NÚÑEZ, J.C. et AL. (1995): Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, 8, 183-209.
- NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ-PINEDA, J.A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- OLERON, P. (1987): Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal, Madrid, Morata
- O'NEIL, H.F. & SPIELBERGER, C.D. (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Ortiz Benavides. 2003. Estrategias de aprendizaje para el área de ciencias naturales del sexto grado colombiano. La Habana. 81 h.. Tesis (en opción a la Maestría en [Didáctica](#) de la [Biología](#))-- ISP: Enrique José Varona.
- PALINCSAR, A.S. & BROWN, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehensive-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PARDO, A. y OLEA, J.I. (1994): Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 21-32.
- PARIS, S.G. & BYRNES, J.P. (1989): The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (Eds.): *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 169-200.
- PARIS, S.G. & JACOBS, J.E. (1984): The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- PARIS, S.G.; CROSS, D.R. & LIPSON, M.Y. (1984): Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Education Psychology*, 76, 1239-1252.
- PIAGET, J. (1987): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- PINTRICH, P.R. & DE GROOT, E.V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PINTRICH, P.R. & GARCÍA, T. (1991): Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.): *Advances in motivation and cognition: goals and self-regulatory processes*. Greenwich: JAI Press, Vol. 7, 371-402.

- PINTRICH, P.R. & SCHRAUBEN, B. (1992): Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale: Erlbaum, 149-183.
- PRAMLING, I. (1983): *The child's conception of learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs.
- RIVIÈRE, A.; SARRIÁ, E. y NÚÑEZ, M. (1994): El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En Rodrigo, M.J. (Ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- ROHRKEMPER, M.M. (1989): Self-regulating learning and academic achievement: a vygotskian view. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.): *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. New York: Springer Verlag, 143-167.
- SCHUNK, D.H. (1986): Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11,347-369.
- SEGAL, J.Y.; CHIPMAN, S. F. & GLASER, R. (1985): *Thinking and learning skills*. Erlbaum, Hillsdale, 317-359.
- Silvestre M y J. Zilberstein. 2000. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?, Ediciones CEIDE, México.
- Silvestre M y J. Zilberstein. 2000. Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México.
- Silvestre Oramas, M y Zilberstein Toruncha, J. 2002. Hacia una [didáctica](#) desarrolladora. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 118 p.
- Silvestre, M, Aprendizaje. 1999. Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- SLAVIN, R.E. (1989): Cooperative learning and student achievement: Six theoretical perspectives. En Maehr, M.L. y Ames, C. (Eds.): *Advances in motivation and achievement*, Vol. 6: *Motivation enhancing environments*. Greenwich: JAI Press, 161-177.
- Solís González Y. Propuesta Didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes del Curso Continuidad de Estudios con el Apoyo de las Tecnologías de la Información y las [comunicaciones](#). Tesis

- presentada en la pre-defensa en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana 2004. 124 p.
- STERNBERG, R.J. & GRIGORENKO, E.L. (1993): Thinking styles and the gifted. *Roepers-Review*, 16, 2, 22-30.
 - STERNBERG, R.J. & WAGNER, R.K. (1991): MSG Thinking Styles Inventory. En Marchena, E. y Alcalde, C. (Coord.) (2000): Actas del IX Congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia. Vol. 1, 451-455, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz (Trad. Castejón, J.L., Bermejo, M.R. y Gilar, R.).
 - STERNBERG, R.J. (1983): A criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, 12, 6-12.
 - STERNBERG, R.J.; OKAGAKI, L. & JACKSON, A.S. (1990): Practical intelligence for success in school. *Educational Leadership*, 35-39.
 - SWANSON, H.L. (1990): Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82, 2, 306-414.
 - Torroella, G. 1986. Cómo estudiar con [eficiencia](#), Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana.
 - Vigotski, L, S. 1968. [Pensamiento](#) y [lenguaje](#), Editorial Revolucionaria, La Habana.
 - Vigotski, L, S. 1988. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Editorial Científico técnica, Habana.
 - VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind and Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: University Press [Trad. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo].
 - WEINERT, F.E. (1987): Introduction and overview: metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (Eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 1-16.
 - WEINSTEIN, C.E. & MAYER, R.F. (1986): The teaching of learning strategies. En Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 315-327.

- WELLMAN, H.M. (1990): *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press [Trad. (1995): *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclee de Brower].
- WINNE, P.H. & BUTLER, D.L. (1994): Student cognition in learning from teaching. En Husen, T. y Postlethwaite, T. (Eds.): *Interactional encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon, 5738-5745.
- Zilberstein, J y R, Portela. 2002. Una Concepción Desarrolladora de la Motivación y el Aprendizaje de las Ciencias, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- ZIMMERMAN, B.J. & SCHUNCK, D.H. (1989): *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- ZIMMERMAN, B.J. (1989a): Models of self-regulated learning and academic achievement. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (Eds.): *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 1-25.

Webgrafia:

- <http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml>
- <Http://www.conocimientosweb.net/dcmt/ficha14095.htm>
- <http://www..Suggestopedia - Wikipedia, the free encyclopedia>
- <Http://www.en.wikipedia.org/wiki/Suggestopedia> - .
- <Http://www.quadernsdigitals.net/index.php?>.
- Http://www.cuadernos cervantes.com/res_38_enfoques.html

ANEXOS

MAPA DEL ECUADOR



MAPA DE LA CIUDAD DE GUARANDA





CROQUIS DE LA UBICACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA "SAN LORENZO"



RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA “SAN LORENZO”



ESTUDIANTES DE OCTAVO A, B Y C



ARTÍCULO CIENTÍFICO

AUTORA:

Lic. Ruth María Becerra G.

Correo electrónico

ruthmabecerra@hotmail.com

Aprendo y me divierto

La presente investigación cuali-cuantativa de cohorte etnográfica y hermenéutico dialéctico titulada: **DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO, PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013**, estudia una problemática crítico-propositiva que está en relación con las características que requieren las ciencias de educación al reconocer que en los momentos emergentes las nuevas generaciones hacen uso limitado de corredores didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, función cognitiva y su relación con el entorno para apoyar la intervención educativa del proceso mediador pedagógico en la incorporación de *destrezas cognitivas en el proceso docente educativo, para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes del octavo año de Educación General Básica* de la teoría educativa constructivista en el proceso docente educativo para desarrollar aprendizajes significativos en el área de lengua extranjera como aporte al mejoramiento de la calidad educativa y reconocer así la importancia cognitiva y axiológica en la generación de ideas imperativas que apoyen al modelamiento del significado y sentido intelectual de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Destrezas¹⁹ Cognitivas son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el individuo integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento científico e intelectual que tenga sentido para él. Formar y desarrollar estas destrezas en el estudiante es el objeto de esta Propuesta. El concepto de Destreza Cognitiva es una idea de la Psicología Cognitiva que enfatiza que el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que usó para hacerlo: aprende no solamente lo que aprendió sino como lo aprendió (Chadwick y Rivera, 1991).

Los cinco pensamientos o destrezas cognitivas señalados por Spivacki Shure, necesarias para relacionarnos bien. El pensamiento causal. El pensamiento crítico y creativo. El pensamiento curioso. El pensamiento de razonamiento. El pensamiento de interpretación

El pensamiento desde la destreza cognitiva: es la capacidad de determinar el origen o causa del problema. Es la habilidad para decir "lo que aquí pasa es...." Y dar un diagnóstico correcto de la situación. Los que no tienen este pensamiento lo atribuyen todo a la mala suerte o bien se quedan sin palabras delante de un problema interpersonal.

El pensamiento crítico y creativo: es (la destreza cognitiva) capacidad de imaginar el mayor número de soluciones a un problema determinado: Creatividad los marcos de la creatividad. El pensamiento curioso: es la capacidad de ver las consecuencias de nuestras actitudes, comportamientos.

Estrategias cognitivas para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera: Una aproximación didáctica – conceptual

¹⁹ Si destreza significa, habilidad y cognitiva, tiene que ver con el conocimiento.

Las estrategias cognitivas de aprendizaje tienen diferentes propósitos tales como: incrementar el aprendizaje, ayudar a los estudiantes a llevar a cabo tareas, resolver problemas específicos y hacer que el aprendizaje sea más rápido y agradable, es por esto que se insta a los estudiantes de idiomas a hacer uso de éstas en la creencia de que el aprendizaje será facilitado.

La manera más eficiente de elevar el nivel de consciencia de los estudiantes, es el de otorgarles un entrenamiento explícito en el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas extranjeras como el Inglés, incluyen habilidades cognitivas que permiten memorizar y manipular estructuras claves de la lengua meta, estrategias meta-cognitivas para el manejo y supervisión del uso de estrategias, estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y las estrategias sociales para potenciar la intervención educativa.

El entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje, tiene diferentes objetivos:

- a) El primero de ellos es el de incrementar el aprendizaje puesto que se considera que sin las estrategias, el aprendizaje consciente no puede llevarse a cabo. Si consideramos también que tenemos estrategias de aprendizaje de idiomas y estrategias de uso de idiomas, entonces las primeras estarían enfocadas tanto a incrementar el aprendizaje como promover el uso de la lengua meta.
- b) El segundo objetivo es el de llevar a cabo tareas específicas ya que la selección de la estrategia depende de la tarea a realizar, siendo algunas estrategias apropiadas para más de un tipo de tarea.
- c) En tercer lugar, las estrategias ayudan a resolver problemas específicos relacionados con el aprendizaje significativo y entendimiento de la lengua.

- d) Si un estudiante presenta problemas al analizar una oración en sus constituyentes básicos, debe hacer uso de otras estrategias ya que la que está utilizando hasta el momento no le es útil.
- e) Finalmente, ayudan a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable debido a que el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar mayor conocimiento acerca de ellos mismos y de la lengua meta. Es esta auto conciencia la que permite que el aprendizaje sea más satisfactorio y enriquecedor pues las tareas realizadas son más exitosas; es entonces cuando la instrucción que incluye estrategias cognitivas de aprendizaje de idioma Inglés es verdaderamente más fácil, rápida y satisfactoria.

CONCLUSIONES

- En la enseñanza de una segunda lengua como el idioma Inglés, las actividades para las estrategias no tienen una aplicación pedagógica adecuada y pertinente a los objetivos de aprendizaje.
- Los principales métodos con sus respectivas estrategias usadas en la enseñanza de idioma Inglés no favorecen el aprendizaje del Inglés
- Los estudiantes al no conocer las estrategias cognitivas no se encuentran motivados y dispuestos a aprender durante y después de la enseñanza de la asignatura o curso.

RECOMENDACIONES

Luego de haber reconocido el carácter concluyente de la investigación, es posible evidenciar algunas recomendaciones que aportan a la toma de decisiones que apoyará al modelamiento cognitivo y axiológico de la indagación.

- La investigación insiste en la formación cognoscente desde la teoría constructivista en la capacitación de estrategias cognitivas de aprendizaje significativo mediante una estrategia de cambio, como una necesidad cognitiva que aporte desde el proceso docente educativa a un efectivo modelamiento intelectual y axiológico en los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, A. (1987): Psicología y educación, Madrid, Visor
- BELTRAN, J. (1989): Aprender a aprender: Estrategias cognitivas, Madrid, Cincel
- BRUNER, J (1988): Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1989): Reforma y curriculum, n.168, Barcelona
- DIEZ LOPEZ, E y ROMAN PEREZ, M. (1989): Diseño curricular y aprendizaje significativo, Madrid, Cincel (en prensa)
- EDWARDS, D y MERCER, N. (1988): El aprendizaje compartido, Barcelona, Paidós
- MARIN, M.A. (1987): El potencial de aprendizaje, Barcelona, PPU
- MAYOR, J: (1989): Aprender a aprender: Estrategias meta cognitivas, Madrid, Cincel



UNIDAD EDUCATIVA "SAN LORENZO"

CÓDIGO AMIE: 02H00157

PARROQUIA: SAN LORENZO

CANTÓN: GUARANDA

PROVINCIA: BOLÍVAR

San Lorenzo, 20 de diciembre del 2013

DOCTOR VICTOR HUGO RAMÍREZ, RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA "SAN LORENZO" PROVINCIA BOLIVAR, a petición verbal de parte interesada:

CERTIFICA:

Que la Licenciada: RUTH MARIA BECERRA GARCIA: portadora de la cédula de ciudadanía N° 0201129681, estudiante de la Maestría en Gerencia Educativa, de la UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR, modalidad semipresencial realizó el trabajo de investigación de la tesis con el siguiente tema: **DESTREZAS COGNITIVAS EN EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO, PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA DISCIPLINA DE INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN LORENZO, PARROQUIA SAN LORENZO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2012-2013.**

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad, facultando a la interesada hacer uso del presente certificado cuando estime conveniente.

Atentamente,

Dr. Víctor Hugo Ramírez

RECTOR UNIDAD EDUCATIVA "SAN LORENZO"

