

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

Enrique Guzmán y Valle

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la RED N°3 UGEL 09 Huaura – Huacho - 2014

Presentada por

José Fernando BERNAL CANALES

Asesor

Salomón Marcos BERROCAL VILLEGAS

Para optar al Grado Académico de
Doctor en Ciencias de la Educación

Lima - Perú
2018

Las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la RED n°3 UGEL 09 Huaura – Huacho - 2014

A Dios, a mis padres, esposa e hijos: Ángelo,
André y Geraldine, por quienes cada día trato
de ser mejor.

Reconocimiento

Con especial deferencia a los doctores:

Salomón Berrocal Villegas y Esperanza

Bernaola Coria, por su acertada asesoría en la presente investigación.

Con mucho cariño y recuerdo a mis colegas del Doctorado, catedráticos y a todos aquellos que por su afán de contribuir al conocimiento científico de nuestro país.

Tabla de contenido

Titulo	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento	iv
Tabla de contenido.....	v
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	x
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	xiii
Capítulo I. Planteamiento del problema	14
1.1. Determinación del problema	14
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1. Problema general.....	16
1.3. Objetivos	17
1.3.1. Objetivo general.....	17
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4. Importancia y alcances de la investigación.	18
Capítulo II. Marco teórico	21
2.1. Antecedentes del problema	21
2.2. Bases teóricas	29
2.2.1. El aprendizaje	29
2.2.1.1. Definición de aprendizaje	29
2.2.1.2. Componentes del aprendizaje	34
2.2.1.3. Formación y mejoramiento del aprendizaje	35
2.2.1.4. Aprendizaje escolar	36

2.2.1.5. Fundamentos teóricos del aprendizaje	37
2.2.1.6. Fundamentos epistemológicos	37
2.2.1.7. Fundamentos psicológicos	43
2.2.1.8. Fundamentos pedagógicos	46
2.2.1.9. Concepciones de aprendizaje	47
2.2.1.10. La tradición fenomenográfica del aprendizaje	49
2.2.1.11. Sistemas de categorías: La propuesta de Olson y Bruner	50
2.2.1.12. La propuesta de Tynjala	51
2.2.1.13. La propuesta de Pozo	52
2.2.1.14. Las concepciones de aprendizaje	53
2.2.1.15. La teoría directa	54
2.2.1.16. La teoría interpretativa	56
2.2.2. La enseñanza	63
2.2.2.1. Definición	63
2.2.2.2. Características de la enseñanza	65
2.2.2.3. Factores que influyen en la enseñanza	66
2.2.2.6. La remuneración económica	70
2.2.2.7. Seguridad de permanencia	71
2.2.2.8.1. Estilo de enseñanza autoritario	73
2.2.2.8.2. Estilo de enseñanza democrático	73
2.2.2.8.3. Estilo de enseñanza Laissez-faire	74
2.3. Definición de términos básicos	74
Capítulo III. Hipótesis y variables	80
3.1. Hipótesis	80
3.1.1. Hipótesis general	80

3.1.2. Hipótesis específicas	80
3.2. Variables	81
3.3. Operacionalización de variables	82
3.3.1. Definición conceptual de la variable 1	83
3.3.2. Definición conceptual de la variable 2.....	84
Capitulo IV. Metodología	85
4.1. Enfoque de investigación.....	85
4.2. Tipo de investigación.....	86
4.3. Diseño de la investigación:	86
4.6. Tratamiento estadístico	94
Capítulo V. Resultados	96
5.1. Validación y confiabilidad de los instrumentos.....	96
5.1.1. Validez.....	96
5.2. Presentación y análisis de resultados	101
5.2.1. Nivel descriptivo.....	101
5.2.1.1. Niveles de las concepciones de aprendizaje	101
5.2.2. Nivel inferencial	109
Conclusiones	128
Recomendaciones	129
Referencias	130
Apéndices	133
Apéndice A: Matriz de consistencia	134
Apéndice B: Cuestionario para docentes sobre concepciones de aprendizaje	137
Apéndice C: Cuestionario para estudiantes sobre concepciones de aprendizaje	139

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Distribución poblacional</i>	87
Tabla 2. <i>Estratificación de la muestra</i>	89
Tabla 3. <i>Distribución de la muestra de los docentes</i>	90
Tabla 4. <i>Tabla de especificaciones para el cuestionario sobre concepciones de aprendizaje</i>	92
Tabla 5. <i>Tabla de especificaciones para el cuestionario sobre estilos de enseñanza</i>	93
Tabla 6. <i>Nivel de validez de los instrumentos aplicados</i>	97
Tabla 7. <i>Valores de los niveles de validez</i>	97
Tabla 8. <i>Nivel de confiabilidad de las variables de estudio</i>	100
Tabla 9. <i>Valores de los niveles de confiabilidad</i>	100
Tabla 10. <i>Resultados la concepción epistemológica</i>	101
Tabla 11. <i>Resultados sobre la concepción psicológica</i>	102
Tabla 12. <i>Resultados sobre la concepción pedagógica</i>	103
Tabla 13. <i>Resultados sobre la concepción de aprendizaje</i>	104
Tabla 14. <i>Percepción del estilo de enseñanza autocrático</i>	105
Tabla 15. <i>Percepción del estilo de enseñanza democrático</i>	106
Tabla 16. <i>Percepción del estilo de enseñanza Laissez-faire</i>	107
Tabla 17. <i>Percepción del estilo de enseñanza</i>	108
Tabla 18. <i>Prueba de Kolmogórov - Smirnov para una muestra</i>	111
Tabla 19. <i>Matriz de correlación de Pearson</i>	112
Tabla 20. <i>Niveles de correlación</i>	113

Tabla 21. <i>Correlación entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza</i>	114
Tabla 22. <i>Correlación entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza</i>	117
Tabla 23. <i>Correlación entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza</i>	119
Tabla 24. <i>Correlación entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza</i>	121

Lista de figuras

Figura 1. Resultados la concepción epistemológica	102
Figura 2. Resultados sobre la concepción psicológica	103
Figura 3. Resultados sobre la concepción pedagógica	104
Figura 4. <i>Resultados sobre la concepción de aprendizaje</i>	105
Figura 5. Resultados del estilo de enseñanza autocrático	106
Figura 6. <i>Percepción del estilo de enseñanza democrático</i>	107
Figura 7. <i>Percepción del estilo de enseñanza Laissez- faire</i>	108
Figura 8. Resultados de los estilos de enseñanza	109

Resumen

En la presente investigación se estudia la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura-Huacho - 2014. La muestra estuvo constituida por 230 sujetos. Los resultados fueron analizados en el nivel descriptivo, en donde se han utilizado frecuencias y porcentajes para conocer cómo se distribuyen las variables de estudio y en el nivel inferencial, en donde se ha hecho uso de la estadística paramétrica y como tal se ha utilizado r de Pearson a un nivel de significancia del 0,05. Los resultados indican que las variables de estudio se expresan predominantemente en un nivel medio. Asimismo existe una relación directa, moderada y significativa entre las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario. Del mismo modo se evidencia que todas las dimensiones de la variable concepciones de aprendizaje están relacionadas con los estilos de enseñanza en los sujetos de la muestra de estudio.

Palabras clave: Concepciones de aprendizaje, estilos de enseñanza

Abstract

The present research studies the relationship between learning conceptions and teaching styles in the areas of communication and mathematics with teachers from educational institutions at the secondary level of the Ugel 09 Huaura-Huacho network. Consisting of 230 subjects. The results were analyzed at the descriptive level, where frequencies and percentages have been used to know how the study variables are distributed and in the inferential level, where parametric statistics have been used and as such r has been used Pearson at a significance level of 0.05. The results indicate that the study variables are preponderantly expressed in an average level. There is also a direct, moderate and significant relationship between learning conceptions and teaching styles in the areas of communication and mathematics with teachers from secondary education institutions. In the same way, it is evident that all the dimensions of the variable learning conceptions are related to the teaching styles in the subjects of the study sample.

Keywords: Learning concepts, teaching styles

Introducción

La acción docente requiere profesores que transitan las competencias específicas para la acción didáctica en el proceso de aprender a enseñar, a fin de poder realizar luego el valioso acto de enseñar a aprender a sus alumnos. El desempeño didáctico en el docente no se agota en el dominio de los contenidos propios de un ámbito científico. Por el contrario, un buen docente ha de dominar también el método, ha de conocer no solo la materia que impartirá; sino como pueda provocar el aprendizaje de sus contenidos.

Así tenemos, según expresa Torrego Luis y Otros (1999, p. 48), el buen docente como cualquier otro docente, posee conocimientos sobre un amplio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza que es capaz de seleccionar, adecuar y poner en marcha en función del contexto en el que se mueva y de las intenciones educativas marcadas. Para ello, precisa una formación didáctica sistemática, organizada, con finalidades explícitamente fijadas.

La presente tesis consta de la siguiente estructura:

En el I. Capítulo se encuentra el planteamiento del problema, su formulación en forma general y específica, objetivos, al igual que la importancia de la investigación y las limitaciones de la misma. En el fundamento teórico de la investigación se centra en el capítulo II, donde se expresan los antecedentes del problema, el marco conceptual que sustenta las variables de estudio en el cual hace referencia a las concepciones de aprendizaje: epistemológica, psicológica y pedagógica; así como, los estilos de enseñanza: autocrático, democrático y Laissez-faire; sus elementos y características.

En el III Capítulo se describe la Hipótesis y variables, las hipótesis, general y específicas, En el IV Capítulo se desarrolla la Metodología, se describen: Enfoque de la investigación,

tipo de investigación, diseño, población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de información, tratamiento estadístico y procedimiento de la investigación. En el V Capítulo se exponen los resultados, se describe la validez y confiabilidad de los instrumentos, presentación y análisis de los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio por parte del investigador, así como también las citas y fuentes referenciales consultadas y finalmente los apéndices.

El autor

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

Una de las características de la sociedad contemporánea es el cambio múltiple, acelerado y constante, que se experimenta en todos los ámbitos de la actividad humana, merced a un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace más de tres décadas en el campo de la ciencia, tecnología (informática, telecomunicaciones, robótica, etc.) y la economía (globalización).

En los últimos tiempos, la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios, es una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene «calidad» cubre con las expectativas del cliente; la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario. Estos conceptos fueron utilizados inicialmente en el rubro de la economía y área industrial, hoy en día se ha extendido a todos los niveles, incluida la educación.

En este panorama, cobra particular importancia la formación de los docentes y su adecuación a su ámbito de responsabilidad. Sin embargo, la solución no sólo depende de contar con buenos docentes y directores, sino también de que éstos dispongan de las facultades, los recursos y el respaldo técnico y administrativo para desarrollar con autonomía sus labores. En Centroamérica, los docentes no cumplen siempre con las

normas mínimas establecidas para ejercer la docencia, las calificaciones requeridas no son homogéneas y muchos son incapaces de dominar la totalidad del plan de estudios. Esta situación hace peligrar la oferta de una educación de calidad.

Existe un creciente malestar y desprofesionalización de los docentes y la cuestión docente no es encarada con la prioridad que merece. En diversos estudios se ha mostrado la importancia de estos factores en el desempeño de los alumnos. Así tenemos que se debe destacar la trascendencia de contar con un director de primer nivel, con facultades y competencias suficientes, y un personal docente estable, calificado y motivado. Tanto en el ejercicio de la docencia como de la gestión educativa.

De esta manera el desempeño didáctico del docente no se limita a la actividad concreta que realiza un profesor dentro del aula, sino que implica la actuación de una serie de órganos individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va enseñar, el modo de enseñarlos, así como las personas o medios encargados de hacerlo.

De Tezamos, citado por Charry, J. (2005, p. 32), manifiesta que en la docencia de hoy, el transmitir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un reto y en un compromiso de todo profesor. De esta manera, para que esta labor sea provechosa y trascendente el maestro debe mantener en el aire preguntas como las siguientes: ¿Quién es el sujeto al que va a formar?, ¿Cómo y para qué se va a comunicar con él?, ¿En qué medida compartirán y lograrán emprender el camino de los aprendizajes juntos?, ¿Cuáles serán las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula, el laboratorio y la práctica de campo?, ¿Cómo convencerlo para que asuma su responsabilidad de aprender?.

Además que este estudio permitirá despertar el interés en la realización de futuros trabajos de investigación en el área de concepciones y estilos de enseñanza docente a fin de conocer más la realidad de cada centro educacional, en cuanto a la capacidad no solo de impartir conocimiento, si no evaluar al final el producto logrado en la formación de los estudiantes que formarán parte de la sociedad en sus diferentes rubros.

De esta manera, en el siguiente estudio se plantea la necesidad de investigar la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura - Huacho - 2014.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- ¿Cuál es la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho - 2014?

1.2.2. Problemas específicos

1. ¿Cuál es la relación existente entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho - 2014?
2. ¿Cuál es la relación existente entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de

instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho
- 2014?

3. ¿Cuál es la relación existente entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho - 2014?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Identificar la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Establecer la relación existente entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.
2. Conocer la relación existente entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.
3. Establecer la relación existente entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de

instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.

1.4. Importancia y alcances de la investigación.

La importancia de la presente investigación radica en los resultados a obtener y posibles aplicaciones que de ella se desprenderán. Así, tenemos:

Importancia teórica

La importancia teórica de la presente investigación radica en el uso de la el estado de los conocimientos acerca de la temática abordada, asimismo comprender con mayor objetividad la influencia o relación que se ejerce entre las variables de estudio. Del mismo modo valorar los aportes del presente trabajo, el cual se apoyara en las bases teóricas y la metodología de la investigación educacional, con el propósito de demostrar la importancia de las concepciones de aprendizaje de los docentes en la formación de los estilos de enseñanza.

Importancia práctica

La presente investigación busca tomar conciencia respecto a la importancia de los estilos de enseñanza desarrollado por los docentes y la influencia que tiene en ella la concepción de aprendizaje, razón por la cual se hace necesario el estudio de las variables involucradas en esta acción pedagógica, puesto que de ellas dependerá la eficacia de la acción educativa, hecho que sin lugar a dudas redundará en el beneficio de las instituciones formadoras y en el vínculo que ellas ejercen con nuestra labor diaria y la realización de nuestras tareas en forma óptima, para así brindar un servicio cada vez de mayor calidad, contribuyendo a su vez al mejoramiento de la calidad del servicio profesional en nuestro país.

Importancia social

El presente trabajo investigación es importante, porque busca responder a las reales necesidades sociales y culturales que la sociedad actual enfrenta, dado que, proporcionará elementos de juicio útiles, los cuales constituirán referentes importantes para un óptimo diagnóstico, constituyendo un factor estratégico en el mejoramiento de los aprendizajes de los futuros profesionales.

En cuanto a los alcances tendremos los siguientes:

- a) Alcance espacial-institucional: Huaura - Huacho. Ugel N° 09. Instituciones educativas.
- b) Alcance temporal: Actual (años 2014 – 2016).
- c) Alcance temático: Concepciones de aprendizaje, estilos de enseñanza.
- d) Alcance institucional: fundamentalmente docentes y alumnos.

1.5 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones más significativas que se afrontarán durante el proceso de investigación, son las siguientes:

- a) Dificultades en cuanto al acceso a las fuentes primaria de recojo de datos; debido fundamentalmente a que existe resistencia por parte de los estudiantes para responder los instrumentos aplicados. Esto se afrontó mediante un correspondiente trabajo previo de sensibilización del personal, según los casos que se presenten.

- b) Complicaciones epistemológicas en cuanto a la operacionalización de las variables, tanto independiente como dependiente, dado que en ambos casos se encontraron trabajos similares, que en algunos casos aportan confusión, sin embargo solo se utilizaron como referentes para la realización del trabajo, dado que el presente fue construido de acuerdo a la muestra objeto de estudio, el cual será enriquecido con la opinión de los expertos, y los especialistas de la temática en estudio.
- c) Extrema cantidad de instrumentos para medir las variables objetos de estudio, pero que están contruidos en función de otras realidades, por lo cual aportaban al principio confusión, sin embargo fueron las consulta a los diversos autores y al marco teórico en general, lo que permitirá construir y validar la construcción de los instrumentos para la recolección de los datos, refrendada en el juicio de expertos.

Capítulo II. Marco teórico

2.1. Antecedentes del problema

Después de revisar las fuentes bibliográficas tanto de la Internet como de las bibliotecas especializadas, podemos describir los trabajos más relevantes a nivel nacional e internacional.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Alberto (2006), en su tesis para optar el grado Doctor, titulada: *El desempeño docente y el rendimiento académico*, realiza un estudio descriptivo, comparativo, correlacional con la finalidad de determinar la relación existente entre el nivel de desempeño docente y el nivel de rendimiento académico en formación especializada de los estudiantes de la especialidad de matemáticas y física de las facultades de educación de la Universidad de la Sierra Central del Perú.

La muestra de estudio está formada por 212 alumnos y 29 docentes. Los resultados encontrados muestran que el desempeño de los docentes de la muestra de estudio, es en promedio buena, del mismo modo, el rendimiento académico de los estudiantes en promedio es deficiente, Asimismo se comprueba que existe una alta correlación entre los conocimientos del alumnado y el rendimiento académico, además, el desempeño docente se relaciona significativamente con el rendimiento académico en formación especializada de los estudiantes

Charry (2005), en su tesis para optar el grado de Magíster, titulada: *Relación entre el desempeño didáctico del docente y la capacitación del egresado de Maestría para la elaboración de la tesis de grado*, realiza un estudio descriptivo correlacional, con la finalidad de determinar la relación existente entre el nivel de desempeño didáctico y la capacitación alcanzado por el maestrista para la elaboración de la tesis de grado en la Maestría de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima; Perú).

La muestra de estudio estuvo conformada por 36 egresados de maestría en educación de la promoción 2000, a los cuales se les aplicó la encuesta para medir las variables de estudio. Los resultados encontrados permiten evidenciar, que si bien los maestristas lograron un aprendizaje óptimo, lo cual se refleja en las calificaciones obtenidas, éstos no se sienten capacitados para la elaboración de la tesis de maestría. Asimismo se comprueba que no existe relación entre las notas obtenidas por los maestristas y la capacitación para la elaboración de la tesis de grado, del mismo modo existe una correlación directa entre las calificaciones altas alcanzadas por los maestristas y el nivel de desempeño didáctico del docente.

Chumbirayco (2009), en su tesis titulada: *Relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las Instituciones Educativas Públicas de educación secundaria de Huaycán de la Ugel N° 6 Ate - Vitarte, en el año 2008.*”, llega a las siguientes conclusiones:

Existe relación débil entre el estilo de liderazgo autoritario del director y el desempeño docente ($r = 0.4657$) en docente y ($r = 0.4854$) en alumnos y, como tal, este estilo de liderazgo es el que más prevalece e interviene en el desempeño docente. Las puntuaciones logradas se han ubicado en el nivel regular, lo cual confirma la variable desempeño docente, por la responsabilidad en la toma de decisiones del director es

vertical, lo demuestra el control de los docentes y el impedimento que las nuevas ideas salgan al luz, imponiendo las suyas.

Existe relación media considerable entre el estilo de liderazgo democrático y desempeño docente ($r = 0.4603$) en docentes ($r = 0.7488$) en alumnos. Por lo expuesto, este estilo de liderazgo interviene en el desempeño docente. Las puntuaciones logradas se han ubicado en el nivel regular, lo cual confirma la variable desempeño docente, porque demuestra su confianza en la capacidad de los docentes asignándoles responsabilidades, en la toma de decisiones compartidas y en su capacidad de escucha para aceptar ideas nuevas de los docentes. Las correlaciones encontradas entre el estilo de liderazgo y el desempeño docente son positivas y significativas. Esto explica que, a menor aplicación de un estilo de liderazgo adecuado por parte del director se obtiene menor desempeño docente. En cuanto al desempeño docente, predomina el nivel básico (50%). El 41 % de los docentes alcanzan los niveles competentes y destacado. Se demuestra que la aplicación confusa de los estilos de liderazgo del director permite obtener bajos resultados en el desempeño docente.

Santiago (2007), en su tesis para optar el grado académico de Magíster en educación, titulada: *Relación entre la inteligencia emocional y el desempeño de los docente*, realiza una investigación descriptivo, correlacional con la finalidad de determinar el índice de relación que existe entre la inteligencia emocional del director y el desempeño de los docentes de secundaria de adultos en las instituciones educativas públicas del distrito de Bellavista, durante el año 2007.

La muestra de trabajo estuvo conformada por 100 sujetos, seleccionados de forma probabilística. Los resultados encontrados permiten demostrar la hipótesis estadística, determinándose una correlación positiva considerable.

- Asimismo, el 39% de los datos confirma la presencia de bajas manifestaciones de la inteligencia emocional del director en los indicadores intrapersonal, interpersonal, capacidad emocional.
- Del mismo modo se confirma el bajo nivel de desempeño docente en casi la mitad del profesorado de secundaria de adultos.
- Se confirma además que el 45% de los docentes encuestados presenta un nivel de desempeño regular.

Silva. (2012) en su tesis para optar el grado académico de Magister en docencia en el nivel superior, en la Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, titulada: *La actitud crítica en el desempeño docente de la institución educativa nacional San Felipe del distrito de Comas – 2012*, realiza una investigación de tipo descriptivo correlacional, con la finalidad de determinar la relación que existe entre la actitud crítica y el desempeño docente

La muestra estuvo conformada por 247 estudiantes, donde se empleó el tipo de muestreo probabilístico, estratificado. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que a nivel descriptivo la variable actitud científica se percibe en un nivel medio en un 52,2%. Hecho que según manifiesta indica que se ha logrado una actuación eficiente en relación al desarrollo de una actitud científica, reflexión crítica, pensamiento dinámico que en conjunto articulan un adecuado desarrollo de la actitud crítica. En cuanto al desempeño docente se han ubicado predominantemente en un nivel medio en un 49%. Hecho que indica que la Institución Educativa estudiada está en camino de lograr ofertar un desempeño profesional docente de calidad que satisfaga las expectativas del alumno, en tanto responde a sus necesidades e interés de aprendizaje. Asimismo se observa que existe una correlación moderada y significativa entre la actitud crítica y el desempeño docente.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Freitas. (2012), en su investigación sobre: *Estilos de enseñanza del profesorado de educación superior: estudio comparativo España-Brasil*, realiza un estudio con la finalidad de comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior. Donde se concluye que. Los resultados que presentados de la variable comunicación, en esta investigación, es que los docentes de España utilizan en menor grado las habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias sean pequeñas en sentido general de esta variable. Es decir, que los profesores de España y Brasil son comunicativos, el resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis. Asimismo, el profesorado de España utiliza menos las habilidades de los procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no son muy grandes en el sentido general de esta variable. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Por tanto el profesorado de Brasil emplea distintos métodos en la universidad que el profesorado de España. El resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis. Este resultado puede ser explicado por las diferencias existentes entre los dos países, como: culturales, económicas, geográficas y jurídicas, entre otras, como también, por las diferencias en los tipos de centro de trabajo del profesorado, que en España, los profesores (sujetos) participantes fueran en 100% de universidades públicas y en el Brasil 15% de los participantes fueran de universidades públicas. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, tienen buenas Condiciones Laborales en la Universidad, pero España presenta un ambiente más adecuado (humanizado) que Brasil. Las puntuaciones los profesores (varones) de España y

Brasil, presentan pequeñas diferencias significativas de forma general en la variable comunicación. Es decir, los varones de los dos países presentan buenas habilidades cuando transmití mensajes, aunque los resultados presentan que los varones de Brasil son más comunicativos. En relación a la variable habilidades sociales, los resultados apuntan que los profesores de Brasil utilizan más las habilidades sociales, que los profesores de España. El resultado por tanto no es igual al planteado en nuestra hipótesis.

Kashitani, (2005), en su investigación sobre: *Las concepciones de aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes universitarios*. Estudio exploratorio entre docentes de la universidad Iberoamericana, ciudad de México, realiza un estudio exploratorio con la finalidad de conocer cuáles son las concepciones de los docentes universitarios sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, los resultado del estudio permiten deducir que la mayoría de los docentes de la muestra tiene opiniones sobre el sentido y los objetivos de la educación que se aproximan mucho a la visión de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo al analizar las actividades que los docentes realizan en su labor de enseñanza, parece ser que no están propiciando del todo la formación de lifelong learners. En otras palabras, por sus opiniones se puede decir que los docentes de la muestra, tiene una concepción sobre la educación a lo largo de la vida que se acerca considerablemente a una visión integral de ella, en cambio, por lo que dicen que hacen en su desempeño docente, no se aprecia tal cercanía, al menos no en todos los aspectos de su actividad. En el ámbito de las opiniones vertidas por los docentes, la importancia que los docentes atribuyen a la formación de los estudiantes en las estrategias de aprendizaje motivacionales, afectivas, como son la motivación hacia el aprendizaje y curiosidad e inquietud por investigar. No obstante, encontramos algunos datos que no reflejan tan claramente que los docentes tengan una visión tan afín con la visión del aprendizaje a lo largo de la vida como sería deseable.

Mizala, (1999), en su trabajo titulado: *El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en Chile*, presentado a la conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su desarrollo y desempeño”, San José de Costa Rica, sostiene que “ el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) aplicado en Chile desde 1996, busca; por una parte, mejorar el sistema de incentivos al que están enfrentados los docentes y, por otra, generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales ya sea administrados por los municipios que reciben financiamiento estatal” (p.390).

Peña (2012), en su investigación sobre: *Concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores de cursos presenciales y cursos mixtos*, realiza un estudio de tipo no experimental, de corte mixto con la finalidad de analizar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de cursos presenciales y de cursos mixtos en el nivel educativo de universidad. En el estudio propiamente dicho participaron 215 profesores y el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje y de Enseñanza obtuvo un Alfa de Cronbach en el instrumento completo y en las subescalas entre .89 y .73. La muestra total fueron 31 profesores de cursos en línea, 129 de cursos presenciales, 54 de cursos mixtos y uno omitió el tipo de cursos. Por tanto, se trabajó en las siguientes etapas con 183 participantes. En Cuestionario de Aprendizaje y Enseñanza de Profesores se generaron rangos alto, medio y bajo para las subescalas encontrándose el 47% de profesores de cursos mixtos y el 55% de profesores de cursos presenciales en rango alto simultáneamente en las tres subescalas; asimismo, el análisis por ítems indicó que más del 50% de profesores de ambos tipos de cursos están completamente de acuerdo con la interacción con el mundo real como lo más importante para la promoción del aprendizaje y en crear oportunidades para que los estudiantes hagan preguntas y un porcentaje similar de profesores de cursos presenciales considera que lo más importante en la preparación de una clase es el dominio completo de

los contenidos a enseñar. Los resultados mostraron que los profesores de cursos presenciales y mixtos tienen una concepción focalizada en aprendizaje más que en enseñanza cuyos porcentajes en sus componentes en profesores de cursos presenciales estuvieron del 13% al 59% y en profesores de cursos mixtos del 20% al 81%. La excepción fue la concepción de enseñanza mixta que se focalizó en la enseñanza en el 63% de profesores de cursos presenciales y el 70% de cursos mixtos.

Tovar. (2005), en su tesis titulada: "Efectos del desempeño docente y de la tarea escolar en el Rendimiento Académico de matemática de los Alumnos de la Escuela de Formación Deportiva Germán Villalobos Bravo", tesis de Maestría, concluye: El nivel de correlación entre el desempeño docente y el rendimiento académico es bueno, porque está comprendida en el intervalo $[0,50 - 0,80)$ lo que evidencia objetivamente que la realización del desempeño docente y las tareas escolares influye en un 61% en el rendimiento académico de matemática.

Valdés (2004), en el trabajo titulado: *El desempeño del maestro y su evaluación*, la editorial Cuba Pueblo y Educación, publicó los principales hallazgos encontrados en la tesis doctoral que es una investigación de carácter descriptivo analítico realizado en Cuba, en el cual formula la propuesta de un modelo para la evaluación del desempeño profesional del docente, sobre la base de un marco conceptual para la construcción de un sistema de indicadores para evaluar la calidad del desempeño profesional constituido por cinco dimensiones: las capacidades pedagógicas (catorce indicadores), emocionalidad (cuatro indicadores), responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales (siete indicadores), relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general (tres indicadores) y los resultados de su labor educativa (tres indicadores).

Castro y Otros (2011), en el trabajo de investigación: *Hacia una evaluación integral de la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México*”, este trabajo revisa en conjunto los diferentes instrumentos y mecanismos de evaluación de los que es objeto el profesor a lo largo de su formación y desempeño profesional y, los ubica en el contexto en el cual se han desarrollado. De esa manera, se integran las principales iniciativas de evaluación a gran escala que como país se han implementado para la mejora de la calidad del profesorado en educación básica. En México a partir de 1993, se han sostenido políticas educativas orientadas a la mejora del profesorado de educación básica y al uso de la evaluación como uno de los instrumentos para lograrlo. La más reciente de ellas representada por el Acuerdo para la Evaluación Universal de docente y directivos de educación básica firmado en mayo de 2011 por la SEP (Secretaría de Educación Pública) y el SNTE (Sindicato Nacional de trabajadores en la educación), tiene la particularidad de convertir a la evaluación en un proceso obligatorio para todo el profesorado. De concretarse, se esperan resultados de alto impacto para los evaluados y de fuertes implicaciones éticas para los tomadores de decisiones. Ante semejantes desafíos, la investigación en evaluación debe considerarse un componente esencial de los procesos que aporte la confianza que la sociedad en general merece y exige (p.17).

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El aprendizaje

2.2.1.1. Definición de aprendizaje

Al igual que ocurre con muchos otros conceptos psicológicos, resulta difícil y comprometido encontrar una definición adecuada del término "aprendizaje". En primer lugar, el vasto dominio de conocimientos e investigaciones que se etiquetan bajo su

denominación. De hecho, la psicología del aprendizaje aborda todo tipo de aprendizajes y conductas aprendidas, no sólo en el ser humano, sino en multitud de especies animales.

Una definición adecuada de aprendizaje habría de incluir bajo un mismo epígrafe aspectos tan dispares como, por ejemplo, modificaciones en el comportamiento de protozoos como resultado de la experiencia hasta la adquisición de habilidades de resolución de problemas complejos en humanos. En segundo lugar, la existencia de diferentes puntos de vista teóricos respecto al propio proceso de aprendizaje.

La perspectiva conductista que define el aprendizaje sólo de términos observables (estímulos y comportamientos) contrasta con la distinción cognitiva moderna entre aprendizaje y ejecución. Dickinson (1980). Desde los primeros, una definición adecuada de aprendizaje habría de referirse exclusivamente a cambios comportamentales, mientras que desde los segundos implicaría a procesos internos no siempre reflejados en modificaciones conductuales.

“El aprendizaje es un proceso teórico cuya ocurrencia se infiere de los cambios en el comportamiento observable de un organismo (su ejecución), como consecuencia de ciertas experiencias medioambientales”. Hearst (1988). Así, la mayoría de los psicólogos del aprendizaje actuales estarían de acuerdo en la consideración general de que se trata de un proceso de cambio que ocurre como resultado de determinadas experiencias medioambientales. Ciertamente, este proceso teórico se infiere del comportamiento del individuo, que, por otra parte, también puede verse afectado por factores ajenos al propio aprendizaje.

Se puede definir como “un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica”. Papalia (1990). Los

cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos, y, por lo tanto, pueden ser medidos. Se aprende de todo; lo bueno y lo malo. Se aprende a bailar, cantar, robar; se aprende en la casa, en el parque, en la escuela: se aprende en cualquier parte.

La existencia del aprendizaje, normalmente se manifiesta mediante cambios en la conducta. Sin embargo, no siempre es así. Es necesario distinguir entre aprendizaje y actuación. La actuación o ejecución de lo aprendido consiste en las acciones de un organismo en un momento concreto y está determinada por la oportunidad, las capacidades sensoriales y motoras, la motivación y el aprendizaje. La fatiga produce un cambio en la conducta durante poco tiempo. El esfuerzo realizado por un deportista puede producir un debilitamiento de la respuesta cuando está cansado. Pero el declive de la respuesta desaparece con el descanso. El aprendizaje lleva consigo un cambio más estable.

Por su parte, Gagné (1985), afirma que la maduración consiste en la aparición de pautas de conducta que dependen del desarrollo de ciertas estructuras orgánicas y del sistema nervioso, se presenta en ciertas etapas evolutivas y no depende de ninguna experiencia. Un bebé de nueve meses no puede aprender a controlar sus esfínteres porque ni su cerebro ni su cuerpo han madurado lo suficiente. En un niño que aprende a leer... se produce aprendizaje, un cambio: no sabía leer y pasó a la condición de 'saber leer'. Todos sabemos que hay analfabetismo por desuso: si no se ejercita la lectura... puede 'desaparecer'...

Según la definición expresada, el aprendizaje excluye cualquier habilidad obtenida sólo por la maduración, proceso por el cual se despliegan patrones de conducta biológicamente predeterminados, siguiendo más o menos un programa. El desarrollo es descrito a menudo como el resultado de una interrelación entre maduración y aprendizaje. Por cierto, en el aprendizaje el cerebro es un factor clave. El cerebro humano es un

extraordinario centro procesador, tanto de información genética, como cultural y ambiental. Gobierna la acción de nuestros genes; facilita la integración a nuestra cultura (costumbre, normas, códigos...) y a las cambiantes variables ambientales; por ejemplo, sabemos qué hacer en situaciones de mucho frío o mucho calor... Un ambiente poco favorable puede retrasar la maduración, pero un ambiente favorable raramente puede acelerarla. Antes que aparezcan ciertos tipos de aprendizaje el individuo debe conseguir cierto nivel de maduración. Cuando los papás dicen con orgullo que sus hijos han “aprendido a ir al baño”... son los papás quienes se han dado cuenta del momento en que el bebé está a punto y lo llevan corriendo al baño... Ellos saben que no sacarían nada, por ejemplo, con sentar a un niño de siete meses en una bacinica: este bebé no puede aprender a controlar sus esfínteres porque ni su cuerpo ni su cerebro han madurado lo suficiente.

El aprendizaje humano resulta de la interacción de la persona con el medio ambiente. Es el resultado de la experiencia, del contacto del hombre con su entorno. Este proceso, inicialmente es natural, nace en el entorno familiar y social; luego, simultáneamente, se hace deliberado (previamente planificado). La evidencia de un nuevo aprendizaje se manifiesta cuando la persona expresa una respuesta adecuada interna o externamente, recogida por Bigge (1985).

Aprendizaje es un cambio duradero (o permanente) en la persona. Parte de la aprehensión, través de los sentidos, de hechos o información del medio ambiente. En tal sentido, ocurre un “proceso dinámico dentro del cual el mundo de la comprensión que constantemente se extiende llega a abarcar un mundo psicológico continuamente en expansión... significa desarrollo de un sentido de dirección o influencia, que puede emplear cuando se presenta la ocasión y lo considere conveniente... todo esto significa que el aprendizaje es un desarrollo de la inteligencia”. Bigge (1985). El aprendizaje está

centrado en cambios de la estructura cognoscitiva, moral, motivacional y física del ser humano.

“El aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”. Gagné (1985). Por su lado, Shuell (1991), define aprendizaje como “... un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia”.

En definitiva, el aprendizaje es el resultado de un cambio potencial en una conducta, bien a nivel intelectual o psicomotor- que se manifiesta cuando estímulos externos incorporan nuevos conocimientos, estimulan el desarrollo de habilidades y destrezas o producen cambios provenientes de nuevas experiencias. Asimismo, el profesor en el proceso de enseñanza- aprendizaje es un facilitador, por lo tanto pretende, de forma deliberada, que la persona logre un aprendizaje. Su función es diseñar, ejecutar y evaluar situaciones de aprendizaje para que el alumno alcance logros específicos. Esta relación enseñanza-aprendizaje puede darse tanto en un proceso educativo como en uno instruccional.

Manterola (2002), precisa que en prácticamente todas las definiciones hay tres elementos:

- El aprendizaje es un proceso, una serie de pasos progresivos que conducen a algún resultado,

- El aprendizaje involucra cambio o transformación en la persona, ya sea en su comportamiento, en sus estructuras mentales, en sus sentimientos, en sus representaciones, en el significado de la experiencia, etc.
- El aprendizaje se produce como resultado de la experiencia.

2.2.1.2. Componentes del aprendizaje

Características del aprendizaje

El aprendizaje se caracteriza como resalta Páez (2008):

- Ser un proceso de naturaleza compleja.
- Ser la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad.
- Ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro.
- Contribuir a la solución de situaciones concretas.
- Ser un producto, ya que comprueba de forma concreta el proceso de aprender.
- Ser producto o fruto de la interacción social.
- Significativo, porque lo que se va a aprender adquiere para el aprendiz un significado y sentido personal.
- Formativo, ya que el estudiante a través del aprendizaje se apropia de los valores principales acumulados por la sociedad.
- Activo, debido a que el estudiante tiene una búsqueda activa de conocimiento; y a que posee una posición activa y protagónica en las diferentes etapas de su aprendizaje.

2.2.1.3. Formación y mejoramiento del aprendizaje

La concepción constructivista del aprendizaje escolar encuentra sustento en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno, en el marco cultural del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria si no se proporciona una ayuda específica, a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental constructivista. Coll (1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- Los mecanismos de influencia educativa para promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que el proceso instruccional debe favorecer serán el logro del aprendizaje significativo, la recuperación comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

La postura constructivista rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales. Tampoco acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa se subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización; éste permitirá a los educandos construir una identidad

personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” Coll (1988).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”.

2.2.1.4. Aprendizaje escolar

No cabe duda de que, actualmente, enseñar al alumnado para la autonomía en su aprendizaje es una de las principales finalidades de la educación formal, con la cual están de acuerdo la mayoría de los agentes educativos, sea cual sea el nivel educativo.

De acuerdo con Ausubel, hay que distinguir entre los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula. En primer lugar se diferencian dos dimensiones posibles del mismo. Díaz- Barriga Arceo, F.; Hernández- Rojas (2010):

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que se incorpora el conocimiento en la estructura de conocimientos o en la cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción-repetitiva; por descubrimiento-repetitivo; por recepción-significativa, o por

descubrimiento-significativo. No obstante, estas situaciones no deben pensarse como compartimientos estancos, sino como un continuo de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza (primera dimensión: cómo se provee al alumno de los contenidos escolares) y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz (segunda dimensión: cómo elabora o reconstruye la información).

2.2.1.5. Fundamentos teóricos del aprendizaje

Uno de los objetivos de esta investigación es contribuir a mejorar la eficacia del aprendizaje haciendo que aprendices y maestros tomen conciencia de las dificultades que enfrentan y de las vías que tienen para superarlas. Desde esta perspectiva, a continuación expongo los fundamentos epistemológicos y psicológicos del aprendizaje. De las muchas definiciones de aprendizaje, tanto en la cultura popular como en la producción científica, que recoge, por ejemplo, Romero (1995), podemos extraer tres rasgos prototípicos del buen aprender, que implicaría:

- El aprendizaje debe producir cambios duraderos.
- Lo que se aprende debe utilizarse en otras situaciones.
- La práctica debe adecuarse a lo que se tiene que aprender.

2.2.1.6. Fundamentos epistemológicos

El empirismo

El problema filosófico fundamental al que se enfrenta el empirismo, al igual que el Racionalismo, es el problema del conocimiento (temática gnoseológica), aunque la respuesta o "solución" es muy diferente.

Aunque sin duda existirían otras alternativas desde un punto de vista filosófico en las que insertar el discurso de las ciencias sociales. Ibáñez (1989); en el extremo del péndulo opuesto al racionalismo se sitúa el empirismo: las teorías del aprendizaje por asociación.

Son empiristas todos aquellos filósofos que afirman que el origen y valor de nuestros conocimientos depende de la experiencia. Por tanto, cabe decir que el empirismo no es algo exclusivo de la Filosofía Moderna, pues en etapas anteriores nos hemos encontrado con filósofos que habían hablado de la experiencia (conocimiento sensible) como base y origen del conocimiento. Como ejemplos podemos citar a Aristóteles, a Tomás de Aquino, a Guillermo de Ockham.

Por eso, cabe decir que cuando en este tema hablamos de "Empirismo" lo hacemos para hacer referencia a lo que también se llama "Empirismo Moderno" o "Empirismo Inglés". Los principales filósofos que integran esta tendencia del Empirismo moderno son *John Locke (1632- 1704)*, *George Berkeley (1685-1753)*, y *David Hume (1711-1776)*. Este último es el empirista más consecuente e influyente en la Historia de la Filosofía y de él nos ocuparemos de forma especial.

Características:

El origen del conocimiento es la experiencia (empeiría). Todo conocimiento, para ser considerado válido, tiene su origen y base en la experiencia. Pero, ¿qué es la experiencia?.

La experiencia, para los empiristas modernos, es para Rogers, C.(1985):

- la información proporcionada por los sentidos (lo que ellos llaman "experiencia externa", pues los sentidos nos informan de una supuesta realidad que se encuentra en el exterior del propio sujeto que conoce, es decir, de una realidad extramental), y,

- la información que el sujeto tiene de lo que ocurre en su "interior": emociones, sentimientos, deseos, pasiones, etc. (lo que ellos llaman "experiencia interna" pues informan de lo que el sujeto "siente" en su interior).

El racionalismo

Los filósofos racionalistas le otorgan un valor extremo a la razón entendida como la única facultad susceptible de alcanzar la verdad. Sólo tienen validez científica aquellos conocimientos derivados de la razón con independencia de la experiencia.

Siguiendo la tradición abierta por Platón, para el cual el conocimiento verdadero podía ser alcanzado a través del recuerdo, al estar las Ideas de algún modo "presentes" en el alma humana, los racionalistas afirman que la conciencia posee ciertos contenidos o ideas en las que se encuentra asentada la verdad. La mente humana no es un receptáculo vacío, ni una "tabla rasa" como defendieron los empiristas, sino que posee naturalmente un número determinado de ideas innatas o naturalezas simples (como las denomina Descartes) a partir de las cuales se vertebra y fundamenta deductivamente todo el edificio del conocimiento. La característica fundamental de tales ideas es su simplicidad, claridad y distinción, es decir, la evidencia. En Descartes las ideas innatas y en particular la idea de Dios garantizan y son los pilares desde los que reconstruir con plena certeza todos los saberes, desde la física hasta la metafísica.

Ibáñez (1989), afirma que para el racionalismo o la irrelevancia del aprendizaje, nuestro conocimiento es sólo el reflejo de estructuras innatas y aprender es actualizar lo que desde siempre, sin saberlo, hemos sabido, para el empirismo, nuestro conocimiento es sólo el reflejo de la estructura del ambiente y aprender es reproducir la información que recibimos.

Características:

- La razón es la única fuente de conocimiento válido.
- El racionalismo aspira a una ciencia universal y racional.
- Las matemáticas aparecen como modelo de ciencia perfecta.
- Admiten el innatismo de las ideas.

El positivismo

El término positivismo fue utilizado por primera vez por el filósofo y matemático francés del siglo XIX Auguste Comte (1798-1857), pero algunos de los conceptos positivistas se remontan al filósofo británico David Hume (1711-1775), al filósofo francés Saint-Simon (1760-1825), y al filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804).

Además de Auguste Comte en Francia, los representantes más significativos del positivismo son: John Stuart Mill (1806-1873) y Herbert Spencer (1820-1903) en Inglaterra; Jakob Moleschott (1822-1893) y Ernst Haeckel (1834-1919) en Alemania; Roberto Ardigó (1828-1920) en Italia. Por lo tanto, el positivismo se integra en tradiciones culturales diferentes: en Francia se inserta en el interior del racionalismo que va desde Descartes hasta la ilustración; en Inglaterra, se desarrolla sobre la tradición empirista y utilitaria, y se relaciona a continuación con la teoría darwinista de la evolución; en Alemania asume la forma de un rígido científicismo y de un monismo materialista; en Italia, con Ardigó, sus raíces se remontan al naturalismo renacentista, aunque sus frutos más notables -debido a la situación social de la nación ya unificada- brinda en el ámbito de la pedagogía y de la antropología criminal, como lo manifiesta Chaoin - Padrón (1994).

Características:

- A diferencia del idealismo, en el positivismo se reivindica el primado de la ciencia: sólo conocemos aquello que nos permite conocer las ciencias, y el único método de conocimiento es el propio de las ciencias naturales.
- El método de las ciencias naturales (descubrimiento de las leyes causales y el control que éstas ejercen sobre los hechos) no sólo se aplica al estudio de la naturaleza sino también al estudio de la sociedad.
- Por esto la sociología -entendida como la ciencia de aquellos «hechos naturales» constituidos por las relaciones humanas y sociales- es un resultado característico del programa filosófico positivista.
- En el positivismo no sólo se da la afirmación de la unidad del método científico y de la primacía de dicho método como instrumento cognoscitivo, sino que se exalta la ciencia en cuanto único medio en condiciones de solucionar en el transcurso del tiempo todos los problemas humanos y sociales que hasta entonces habían atormentado a la humanidad.
- Por consiguiente, la época del positivismo se caracteriza por un optimismo general, que surge de la certidumbre en un progreso imparable (concebido en ocasiones como resultado del ingenio y del trabajo humano, y en otros casos como algo necesario y automático) que avanza hacia condiciones de bienestar generalizado, en una sociedad pacífica y penetrada de solidaridad entre los hombres.

- El hecho de que la ciencia sea propuesta por los positivistas como único fundamento sólido de la vida de los individuos y de la vida en común; el que se la considere como garantía absoluta del destino de progreso de la humanidad; el que el positivismo se pronuncie a favor de la divinidad del hecho: todo esto indujo a algunos especialistas a interpretar el positivismo como parte integrante de la mentalidad romántica. En el caso del positivismo, sin embargo, sería la ciencia la que resultaría elevada a la categoría de infinito. El positivismo de Comte, por ejemplo -afirma Koiakowski-, «implica una construcción de filosofía de la historia omnicomprendiva, que culmina en una visión mesiánica». Tal interpretación no ha impedido sin embargo que otros exegetas (por ejemplo, Geymonat), descubran en el positivismo determinados temas fundamentales que proceden de la tradición ilustrada, como es el caso de la tendencia a considerar que los hechos empíricos son la única base del verdadero conocimiento, la fe en la racionalidad científica como solucionadora de los problemas de la humanidad, o incluso la concepción laica de la cultura, entendida como construcción puramente humana, sin ninguna dependencia de teorías y supuestos teológicos.
- Siempre en líneas generales el positivismo (John Stuart Mill constituye una excepción en este aspecto), se caracteriza por una confianza acrítica y a menudo expeditiva y superficial en la estabilidad y en el crecimiento sin obstáculos de la ciencia. Dicha confianza acrítica se transformó en un fenómeno consuetudinario.

- La positividad de la ciencia lleva a que la mentalidad positivista combata las concepciones idealistas y espiritualistas de la realidad, concepciones que los positivistas acusaban de metafísicas, aunque ellos cayesen también en posturas metafísicas tan dogmáticas como aquellas que criticaban.
- La confianza en la ciencia y en la racionalidad humana, en definitiva, los rasgos ilustrados del positivismo, indujeron a algunos marxistas a considerar que la acostumbrada interpretación marxista -según la cual el positivismo no es más que la ideología de la burguesía en la segunda mitad del siglo XIX- es insuficiente y, en cualquier caso, posee un carácter reductivo.

2.2.1.7. Fundamentos psicológicos

El conductismo

Rojas (2001), afirma que la psicología no estaba interesada con la mente o con la conciencia humana. En lugar de ello la psicología estaría interesada solamente en nuestra conducta. De esta manera los hombres podrían ser estudiados objetivamente, como las ratas y los monos. La obra de Watson se basaba en los experimentos de Iván Pavlov, quien había estudiado las respuestas de los animales al condicionamiento. En el experimento mejor conocido de Pavlov hacía sonar una campana mientras alimentaba a varios perros. Hacía esto durante varias comidas. Cada vez que los perros escuchaban la campana sabían que se acercaba una comida y comenzarían a salivar. Luego Pavlov hacía sonar la campana sin traer comida, pero los perros todavía salivaban. Habían sido “condicionados” a salivar cada vez que escuchaban el sonido de la campana. Pavlov creía, como Watson iba después a enfatizar, que los seres humanos reaccionan al estímulo de la misma manera.

Hoy el conductismo es asociado con el nombre de B.F. Skinner, quien edificó su reputación al comprobar las teorías de Watson en el laboratorio. Los estudios de Skinner le llevaron a rechazar el énfasis casi exclusivo de Watson sobre los reflejos y el condicionamiento. Él argumentaba que las personas responden a su ambiente, pero también operan sobre el ambiente para producir ciertas consecuencias.

Skinner desarrolló la teoría del “condicionamiento operante,” la idea de que nos comportamos de la manera que lo hacemos porque este tipo de conducta ha tenido ciertas consecuencias en el pasado. Por ejemplo, si tu novia te da un beso cuando tú le das flores, probablemente le vas a dar flores cuando quieras un beso. Estarás actuando con la expectativa de una cierta recompensa. Sin embargo, al igual que Watson, Skinner negaba que la mente o los sentimientos jugaran algún rol en determinar la conducta. En lugar de ello, nuestra experiencia o nuestros reforzamientos determinan nuestra conducta. El conductismo se originó en el campo de la psicología, pero ha tenido una influencia mucho más amplia. Sus conceptos y sus métodos se usan en la educación, y muchos cursos de educación en la universidad se basan en las mismas concepciones acerca del hombre que sostiene el conductismo. El conductismo ha infiltrado la sociología, en la forma de sociobiología, la creencia que los valores morales están arraigados en la biología. ¿Cuáles son las presuposiciones del conductismo?.

Características:

- El conductismo es naturalista. Esto significa que el mundo material es la última realidad, y todo puede ser explicado en términos de leyes naturales. El hombre no tiene alma y no tiene mente, solo un cerebro que responde al estímulo externo.

- El conductismo enseña que el hombre no es nada más que una máquina que responde al condicionamiento. Un escritor ha resumido el conductismo de esta manera: “El principio central del conductismo es que todos los pensamientos,
- Consecuentemente, el conductismo enseña que no somos responsables por nuestras acciones. Si somos meras máquinas, sin mentes o almas, reaccionando al estímulo y operando en nuestro ambiente para conseguir ciertos fines, entonces cualquier cosa que hagamos es inevitable. La sociobiología, un tipo de conductismo, compara al hombre con una computadora: Basura entra, basura sale.
- El conductismo es manipulador. Busca no solamente entender la conducta humana, sino predecirla y controlarla. A partir de sus teorías Skinner desarrolló la idea de “dar forma.” Al controlar las recompensas y los castigos puedes dar forma a la conducta de otra persona.

El constructivismo

La visión del constructivismo que se ofrece tiene que ver con los antecedentes filosóficos que le sirven de origen y con sus expresiones en el orden antropológico y epistemológico. Ibáñez (1989), considera que para el constructivismo el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos: las teorías del aprendizaje por reestructuración.

Si se entiende por constructivismo una teoría que ofrece explicaciones en torno a la formación del conocimiento, resulta obligado adentrarse en el terreno de las ideas que marcaron el camino de su desarrollo. Como expresión de la mente humana tiene raíces

profundas en la historia de las ideas filosóficas, las cuales traslucen concepciones del hombre y del conocimiento.

Como teoría referente a la formación del conocimiento, el constructivismo representa la superación del antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas. La primera de estas perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto. Los empiristas, por el contrario, suponen que el elemento fundamental en la generación del conocimiento es la experiencia, al tiempo que sostienen la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial.

Mientras tanto el constructivismo plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto”. Delval (1997).

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.

2.2.1.8. Fundamentos pedagógicos

La mayoría de los docentes estaríamos de acuerdo en afirmar que quienes aprenden son los alumnos. Probablemente la explicación que podríamos dar a dicha información, luego de un análisis más profundo, sería diferente, como también lo sería nuestra práctica en el aula.

Con la idea de analizar las características de las concepciones de aprendizaje y enseñanza más comúnmente difundidas entre los docentes, presentamos a continuación algunas concepciones del aprendizaje y la enseñanza más extendidas. Intentaremos luego, profundizar en la naturaleza activa del conocimiento y finalmente, en el proceso a través del cual se logra la modificación de los esquemas del conocimiento desde una perspectiva constructivista del aprendizaje.

Cada vez que los profesores nos planteamos enseñar determinados contenidos a los alumnos, ponemos en funcionamiento, casi sin pretenderlo, una serie compleja de ideas sobre qué significa aprender y cómo se puede ayudar al alumnado en este proceso. De esta manera, resultan distintas y en algunos casos opuestas concepciones del aprendizaje.

Mauri, (1999):

- a. El aprendizaje, para algunos, consiste en adquirir los conocimientos relevantes, de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumno la información que necesita.
- b. El aprendizaje, por otro lado, consiste en construir conocimientos. Los alumnos son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos.

2.2.1.9. Concepciones de aprendizaje

Los estudios acerca de las concepciones de aprendizaje parten de la consideración de que, detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el aprendiz, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Desde esta perspectiva teórica se plantea

que este conjunto de ideas parece determinar las acciones del sujeto para el logro de las metas de aprendizaje propuestas. Säljö (1979). Es decir, que el nivel operativo de las acciones o estrategias (“*lo que se hace*”) viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (“*lo que se dice sobre el aprendizaje*” y lo “*que se dice que se hace*”).

En la línea de estudio de las concepciones sobre el aprendizaje se plantea que los supuestos epistemológicos del sujeto son, por lo general, de carácter implícito y múltiple en las actividades cotidianas, y se hacen explícitos y coherentes cuando el sujeto se aproxima a las concepciones científicas acerca del aprendizaje. En este sentido, analizar las concepciones acerca del aprendizaje parece plantear una previa diferenciación entre el mundo de los objetos (o la física intuitiva) y el mundo del sujeto (la psicología intuitiva o teoría de la mente).

En cuanto a la evolución de la concepción de aprendizaje, se plantea que inicialmente suele conformarse un nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo (aprendizaje fijo), para pasar posteriormente a concepciones más elaboradas que implican la acción constructiva del sujeto, la relatividad del pensamiento y el cambio en las ideas como parte del aprendizaje continuo y durante “toda la vida” (*long life learning*). Se estima que esta última concepción de carácter constructivista y cualitativo, implica una clara disposición al cambio, así como la activación de mecanismos que facilitan el enriquecimiento y/o reestructuración del conocimiento. Tynjälä (1997; 1999). Sin embargo, tal como se mencionó antes, estas nuevas representaciones más cualitativas y complejas acerca del aprendizaje, no implican un rechazo radical a las concepciones de la reproducción, sino más bien una redescrición de esas concepciones previas bajo un marco epistemológico relativista.

2.2.1.10. La tradición fenomenográfica del aprendizaje

Las investigaciones de Säljö (1979) y Marton (1981), pueden considerarse pioneras en esta tradición fenomenográfica en general, y en el estudio de las concepciones de aprendizaje en particular. En el análisis de las concepciones de aprendizaje se utiliza principalmente la entrevista semiestructurada en la que se interroga al sujeto sobre qué es el aprendizaje (“lo que dice sobre el aprendizaje”), o sobre sus estrategias al aprender ciertos conceptos (“lo que dice que hace”). Del mismo modo, a través de la elaboración de ensayos, los sujetos responden a un interrogante similar o se les insta a que elaboren un texto que tenga por título, por ejemplo, “Mi concepto de aprendizaje”.

A partir del análisis de las expresiones, o ‘voces del sujeto’, extraídas de las entrevistas o ensayos, se determina cuál es la concepción dominante y se elabora un sistema de categorías. En este sentido, el sistema más reseñado en la bibliografía corresponde a los trabajos de Säljö (1979), que a partir del estudio de sujetos suecos entre 16 y 70 años entre los cuales había diferentes grados de escolaridad –de la primaria completa a la universidad-, definió cinco categorías para la concepción de aprendizaje, las cuales se describen a continuación y se ilustran con un ejemplo en las ‘propias palabras’ de los estudiantes.

En cuanto al estudio empírico de las concepciones de aprendizaje, Van v Rossum - Schenk (1984), a partir de las aportaciones de Marton y Säljö (1976a; 1976b), y desde una tradición fenomenográfica de segundo orden centrada en la respuesta de los sujetos, examinan cómo los estudiantes se aproximan a un texto. Los autores trabajan con una muestra de universitarios de primer año de Psicología en Holanda y comparan sus estrategias de estudio con la concepción de aprendizaje reportada y el resultado académico de los mismos.

A partir de los resultados obtenidos establecen dos tipos diferentes de aproximaciones al estudio de las concepciones de aprendizaje: superficial (reproductiva) y profunda (comprensiva). Por una parte, señalan que, en el estudio de un texto, los estudiantes con una concepción reproductiva mantienen estrategias de aprendizaje ‘superficiales’ o memorísticas. Por otro lado, indican que, en la misma tarea, los estudiantes con una concepción constructivista, mantienen una aproximación ‘profunda’ y comprensiva en el estudio de un texto dado. De este modo, apoyan la hipótesis de Säljö, que plantea la existencia de una relación significativa entre las concepciones y las estrategias, es decir, parece existir una relación significativa entre la concepción del alumno acerca del aprendizaje y su actuación o uso de estrategias para aprender. Adicionalmente, detectan diferencias significativas en relación con el género y la concepción de aprendizaje, señalando que mientras las mujeres poseen concepciones más reproductivas, las de los varones suelen ser concepciones más constructivas. Finalmente, reportan una alta frecuencia de estudiantes con predominio de una concepción reproductiva (64%) en su primer año de estudios universitarios de psicología.

2.2.1.11. Sistemas de categorías: La propuesta de Olson y Bruner

Estos autores plantean que existen cuatro tipos de teorías acerca del aprendizaje y a cada una de ellas corresponde una determinada teoría de la mente que asigna un papel determinado al alumno. En tal sentido, hacen referencia a una psicología intuitiva (folk psychology) que implica una pedagogía intuitiva (folk pedagogy). Al establecer una relación significativa entre la teoría y la acción, la propuesta de estos autores se acerca a la categorización de Säljö (1979). De las cuatro teorías propuestas, las dos primeras se centran en lo externo y las dos posteriores en lo interno. Desde nuestro

punto de vista, consideramos que estas aproximaciones son similares a los niveles reproductivo y comprensivo descritos previamente por Marton - Säljö (1976a; 1976b).

Proporcionamos a continuación los tipos de teorías que proponen Olson - Bruner (1996), acerca del aprendizaje, así como el correspondiente papel del estudiante en el nivel de las acciones:

- Aprendizaje por imitación
- Aprendizaje por instrucción
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje por colaboración

2.2.1.12. La propuesta de Tynjala

El interesante y exhaustivo sistema de categorías propuesto por esta autora parte del estudio de 31 alumnos universitarios de un curso de psicología educativa de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia. El trabajo se realiza en el marco de los estudios fenomenográficos y se basa en la elaboración de ensayos y entrevistas con profundidad, y propone siete tipos de concepciones acerca del aprendizaje. En su disertación plantea la autora que estas categorías no responden a una estructura jerárquica y, por lo tanto, pueden darse simultáneamente en un mismo sujeto. Sin embargo, se observan dos niveles diferenciados: categorías superficiales y categorías profundas. Las categorías propuestas por Tynjälä (1997; 1999), son las siguientes:

- Determinación del proceso
- Desarrollo de procesos

- Estudiante activo
- Desarrollo de estrategias y estilos
- Como procesamiento de la información
- Proceso interpretativo
- Proceso creativo

2.2.1.13. La propuesta de Pozo

Dentro de la bibliografía en español, sobre las concepciones de aprendizaje, destacamos aquí la contribución del trabajo de Pozo y colaboradores. Pozo, Sheuer, Mateos – Pérez (1997), Pozo – Sheuer (1999), quienes exponen que la concepción de aprendizaje pasa de una interpretación intuitiva, basada en sistemas de intenciones y deseos, es decir, de estados mentales, a una interpretación cognitiva conceptualizada en términos de representaciones y procesos, lo cual implica un verdadero cambio conceptual. En tal sentido, proponen tres teorías de dominio sobre el aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva.

Para definir las tres teorías señaladas los autores se basan en los resultados o contenidos de aprendizaje (lo que se aprende), los procesos implicados (cómo se aprende) y las condiciones (las variables externas que influyen en el aprendizaje). A continuación resumimos los aspectos fundamentales acerca de cómo se concibe el aprendizaje desde cada una de estas teorías, tomando como base de referencia el trabajo de Pozo - Scheuer (1999), basado en un estudio cualitativo sobre las concepciones de aprendizaje en niños de 3 a 9 años, por lo tanto, con una población diferente a los estudiantes universitarios de Säljö (1979), o del estudio de Tynjälä (1999):

- Teoría directa
- Teoría interpretativa
- Teoría constructiva

2.2.1.14. Las concepciones de aprendizaje

Las concepciones sobre el aprendizaje se entienden como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. Si bien el modo y la intensidad de la influencia de las concepciones en el aula es aún un tema en debate. Gess-Newsome – Lederman (1995); Lederman –Zeidler (1987), se sabe que los individuos tienen ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que son independientes de la instrucción formal recibida .Porlan *et al.*(1998); Strauss – Shilony (1994); Sánchez (2005).

Pajares (1992), manifiesta que los docentes sostienen concepciones y creencias, implícitas o explícitas, sobre su trabajo, los estudiantes, la materia que imparten, sus roles y responsabilidades. Estas concepciones son, en general, un constructo difícil de operacionalizar. Diversos autores coinciden en afirmar que son representaciones individuales de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento; se forman tempranamente, y tiende a permanecer aun ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada.

El estudio de las concepciones ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, encontrándose importantes revisiones de los resultados obtenidos en trabajos como los de Hofer - Pintrich (2002); Koulaidis - Ogborn (1995) y Porlan *et al.* (1998). No obstante, aún falta información en relación con: a) el análisis de las

concepciones implícitas que poseen los sujetos, ya que, en general, los estudios realizados hasta el momento han indagado sobre las ideas o creencias explícitas de los docentes, que no siempre guardan relación con la práctica pedagógica en el aula. Norton *et al.*(2005); Samuelowicz – Bain (1992), y b) el estudio de las concepciones en el nivel universitario, aspecto sobre el que aún existe poca información .Hativa (2000). Esta investigación aborda estas dos cuestiones y presenta resultados relacionados con ellas.

2.2.1.15. La teoría directa

Para Pozo et al. (2006),es posible diferenciar cualitativamente tres tipos de concepciones sobre el aprendizaje: las teorías directa, interpretativa y constructiva. Estas concepciones se distinguen entre sí por el papel que otorgan y el tipo de relación que establecen entre los tres componentes del aprendizaje: las condiciones, los procesos y los resultados .Pozo (1996). Así, la teoría directa se caracteriza por la suposición de que existe una correspondencia unidireccional entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Como vemos, esta concepción coincide con la hipótesis de Schwan enflugel-Fabircius-Noyes- Bigler y Alexander (1994), de que los niños más pequeños tan sólo se centran en las entradas (condiciones) y salidas (resultados) del sistema, sin poder otorgar ningún valor a los procesos mentales intermedios. Por tanto, es esperable, como plantean diversos autores Carpendale –Chandler (1996), Chandler- Hallett, - Sokol (2002), Kuhn – Weinstock (2002), Perner(1991), Wellman (1990), que la postura característica de esta teoría sea un realismo objetivo según el cual la exposición al objeto de aprendizaje es la condición esencial para que el aprendizaje ocurra. Dado que es la realidad la que determina el aprendizaje, se puede esperar, como corolario de esta teoría, que todos aquellos que estén expuestos a la misma realidad lograrán, como resultado, un aprendizaje que debe ser una copia exacta de ella .Wellman (1990).

Esta teoría implica de fondo asumir una concepción dualista sobre el conocimiento. Perry (1970), según la cual sería posible determinar si el resultado del aprendizaje es adecuado o inadecuado, dependiendo del acceso a la realidad que haya tenido el individuo. En la argumentación de la teoría de la mente. Perner (1991), esto se correspondería con la diferencia entre conocimiento y creencia. La falsa creencia sobreviene, precisamente, del hecho de que alguien no ha tenido acceso a un hecho de la realidad que sucede en su ausencia; por tanto, es presumible que no tenga el conocimiento adecuado. Desde una postura realista se concibe el aprendizaje como una serie de estados discontinuos, más que como un proceso, de forma que se puede diferenciar dicotómicamente entre quien ha aprendido y quién no. Incluso entre los niños más pequeños, el aprendizaje se concibe como algo repentino o inmediato, de todo o nada, y no como una dimensión progresiva (Pozo et al., 2006). Desde esta postura el aprendizaje es visto como una consecuencia lineal o directa de ciertas condiciones. Al igual que para el conductismo radical, con el que guardaría ciertas similitudes en sus supuestos implícitos, el sujeto del aprendizaje sería una caja negra, o mejor aún, una caja vacía. Aprender es reproducir el mundo, y si alguien no aprende es que no ha sido expuesto a los estímulos o a la información adecuada.

Bajo esta teoría, las personas asumen, desde un punto de vista epistemológico, un realismo ingenuo. Se considera que un alumno aprende cuando puede representar en su estructura cognitiva una imagen del objeto de aprendizaje tal cual es, lo que implica que en todo aprendizaje hay un único resultado posible: el óptimo, el que se corresponde con la realidad. Aprender, entonces, es reproducir el mundo, “copiarlo”. Desde el punto de vista psicológico, se asume un cierto determinismo, al considerar que una vez establecidas las condiciones de aprendizaje se obtienen siempre los mismos resultados, sin considerar los procesos mentales implicados en el acto de aprender. Se concibe al aprendizaje como un hecho y no como un proceso, una idea de todo o nada donde lo aprendido es una posesión

estática, sin una gestación en el pasado ni una proyección de avance hacia el futuro. Pozo - Scheuer (2000). Para la teoría directa, condiciones externas a la estructura cognitiva del alumno, en cierto modo ambientales, como la edad, la buena salud, la responsabilidad del alumno, son los factores decisivos que afectan el aprendizaje y los responsables de las diferencias individuales.

2.2.1.16. La teoría interpretativa

Según Pozo et al. (2006), una concepción interpretativa del aprendizaje implica un paso adelante con respecto a la teoría directa en el sentido en que en ella, además de reconocer la importancia de que se den ciertas condiciones para que se produzcan ciertos resultados, también se incluye la actividad del aprendiz como un proceso mediador crucial para que el aprendizaje sea posible. De nuevo este modelo se corresponde con la propuesta de Schwanenflugel et al. (1994), de que alrededor de los 10 años los niños empiezan a reconocer la necesidad de incluir los procesos mentales para explicar las diferencias que se dan entre los individuos en la adquisición de conocimiento. Así, aunque se seguiría asumiendo en el plano epistemológico que el conocimiento debe reflejar la realidad, que aprender es reproducir la estructura del mundo, se aceptaría que esa copia casi nunca es exacta, sino que está mediada por ciertos procesos interpretativos que acaban por distorsionar el reflejo de la realidad en la mente del aprendiz. Por tanto, se incorporan los procesos del aprendizaje, pero más para explicar por qué no se aprende que para dar cuenta del aprendizaje en sí mismo, que se seguiría considerando un proceso natural, casi directo.

Al mismo tiempo, en esta teoría se tiende a asumir una concepción positivista de la ciencia según la cual el conocimiento científico, si bien no es un reflejo exacto de la realidad, es la forma más exacta posible de conocerla. Así, aunque se admite un cierto pluralismo epistemológico. Chandler (1988), Perry (1970), al aceptar la existencia de

posiciones alternativas sobre un mismo hecho, alguno de esos saberes o posiciones tiene que ser mejor que los otros y, en todo caso, finalmente acabará por descubrirse el saber verdadero, el que refleja correctamente la estructura del mundo

Pozo et al. (2006), llama la atención sobre el hecho de que reconocer la participación del aprendiz y sus procesos mentales en el aprendizaje no implica necesariamente suponer que el resultado de tal aprendizaje será una verdadera reconstrucción personal del conocimiento que se aprende. En ese sentido difieren de la propuesta de Schwanenflugel et al. (1994), cuando atribuyen una concepción constructiva a preadolescentes y adultos por el solo hecho de referirse al papel de los procesos mentales como mediadores del aprendizaje. En el ámbito educativo, por ejemplo, es común encontrar muchos profesores que reconocen la importancia de la motivación, la atención, el desarrollo intelectual o las concepciones alternativas como procesos que intervienen en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, las traen a colación como variables que sirven para explicar, sobre todo, por qué el aprendizaje se desvía del resultado óptimo, que para ellos sigue siendo hacer una copia lo más exacta posible del objeto de aprendizaje (Strauss & Shilony, 1994). Coherentemente con este planteamiento, las concepciones alternativas de los alumnos suelen concebirse como ideas erróneas que se desvían del conocimiento científico que es el correcto

En síntesis, la teoría interpretativa sigue siendo, como la teoría directa, un modelo de relaciones causales de carácter lineal o unidireccional. Aunque se puede admitir la existencia de múltiples causas para el aprendizaje, éstas no se interpretan como parte de un sistema de interacciones. Así, muchos profesores concebirán la motivación como causa del aprendizaje (o más bien de la falta de aprendizaje), pero difícilmente la situarán en el marco de un sistema de interacciones, de forma que no sólo puede ser causa del

aprendizaje sino también consecuencia de él (cuanto más aprende el alumno, más se motiva y viceversa).

Esta teoría coincide con la anterior en algunos de sus supuestos epistemológicos, al respetar el principio de correspondencia entre conocimiento y realidad, pero asume que el aprendizaje es un proceso que exige una actividad mental por parte del aprendiz, ubicándose así en una postura realista crítica: el aprendizaje tiene por meta imitar a la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud, ya que requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etcétera). Desde el punto de vista psicológico, supone un alumno activo, ya que los distintos caminos posibles para llegar al resultado óptimo se interpretan como los procedimientos alternativos que puede realizar el que aprende. El rol docente requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación “correcta” del objeto por aprender. Actividades mentales como la memoria, la atención, así como la realización de inferencias, se consideran condiciones importantes para el aprendizaje, junto con las características del contenido disciplinar: su nivel de abstracción, complejidad, cantidad, asociaciones, el establecimiento de comparaciones etcétera. Strauss – Shilony (1994). Con respecto a las condiciones de aprendizaje, se diferencia de la teoría directa al entender que alguien puede aprender algo a partir de inferencias, sin necesidad de estar en contacto directo con el objeto, ya que el sólo hecho de estar expuesto pasivamente a una situación o un estímulo adecuado no es una condición ni necesaria ni suficiente para el aprendizaje, como lo supone la teoría directa.

2.2.1.17. La teoría constructiva

De acuerdo con Pozo et al. (2006), la teoría constructiva implicaría suponer, como en el caso de la teoría interpretativa, que los procesos internos son esenciales para aprender,

pero ahora se les atribuye una función necesariamente transformadora del conocimiento. El aprendizaje se concebiría, por tanto, no como una apropiación o reproducción más o menos mediada de la realidad, sino como una verdadera construcción. Desde la perspectiva de los componentes del aprendizaje, la adquisición de conocimiento sería siempre el producto de un sistema de interacciones entre condiciones y procesos que pueden llevar a diversos resultados. Por tanto, frente al dualismo subyacente a la teoría directa o el pluralismo asumido en la teoría interpretativa, desde esta posición habría un compromiso con el relativismo. Perry (1970), ya que todo conocimiento implicaría, no sólo cierta realidad concreta (las condiciones), sino también un sujeto concreto con una historia de aprendizaje y unas habilidades cognitivas y afectivas particulares matizado de la misma realidad sin que necesariamente sólo una de esas posturas pueda ser considerada como verdadera y las restantes falsas o inadecuadas, sino que el conocimiento debe juzgarse en relación con el contexto y los propósitos del que enseña y el que aprende. Así, por ejemplo, afirmar que el conocimiento científico es correcto y que, en cambio, las concepciones alternativas de los alumnos son erróneas, como se ha asumido desde muchos modelos de cambio conceptual supuestamente constructivistas, equivale a rechazar este carácter relativo del conocimiento, ya que los modelos y teorías científicos sólo son “mejores” si aceptamos ciertas condiciones o restricciones que se alejan bastante de la realidad en la que vivimos, al menos de nuestra realidad fenomenológica.

Dentro de la ciencia misma sería necesario apelar a criterios de evaluación de los conocimientos, tales como la argumentación, la coherencia interna o la capacidad predictiva, para aceptarlos como hipótesis provisionales más válidas que otras que no cumplen tales requisitos. A diferencia de las dos teorías anteriores que comparten el rasgo común de ubicar la fuente del conocimiento en la realidad, una concepción constructiva

implica asumir una verdadera interacción entre sujeto y objeto que se reconstruyen mutuamente.

En síntesis, parece sustentable la hipótesis de que la concepción que denominamos directa es una consecuencia lógica de las características de la teoría de la mente, tal y como ha sido descrita en niños de 5 años .Astington (1998). La teoría interpretativa surge más tarde, teniendo como base una teoría de la mente enriquecida a partir de añadir progresivamente procesos cognitivos que medien entre las entradas sensoriales y las respuestas conductuales. Este proceso de enriquecimiento –hasta donde permiten saber las pocas investigaciones con que contamos al respecto– parece surgir espontáneamente entre los 6 y los 10 años como producto de la experiencia en un mundo cultural enriquecido con continuas referencias a los procesos mentales.

Parece plausible postular al respecto que una de las vivencias más enriquecedoras es el ejercicio de participar en la experiencia educativa formal de la educación básica. Este subsistema cultural, como ningún otro, obliga a los niños a ejercer su psicología mentalista y aprender el uso de verbos mentalistas adecuados para explicar la tarea más común de los sistemas educativos, que es la adquisición de conocimientos. Sería necesario contar con resultados de investigaciones transculturales que nos permitieran constatar si esta complejización de la teoría de la mente es una prótesis cultural producida esencialmente por la escolarización, o si se accede a ella incluso sin la mediación de los sistemas de educación formal. De otro lado, podríamos argumentar que en algunos casos esta vivencia en nuestra cultura occidental psicologizada sería suficiente para que algunos individuos espontáneamente alcanzaran formas primigenias de una concepción constructiva sobre el aprendizaje, tal y como encontraron.

Pozo et al. (2006), en su investigación. Pero, dado el reducido número de casos hallados, es posible afirmar que tal vez el paso de una teoría interpretativa a una teoría constructiva del aprendizaje no sea una adquisición espontánea producto de la experiencia. Es factible plantear la hipótesis de que no existen razones evolutivas que sustenten la aparición espontánea de una capacidad cuya utilidad sólo puede vincularse con los aprendizajes complejos, que son un artificio cultural muy reciente en la larga historia de la filogénesis humana.

Una postura constructiva parece particularmente necesaria para afrontar las formas más recientes del conocimiento humano, como las artes y las ciencias, las cuales son, en esencia, modelos abstractos de la realidad sujetos a la incertidumbre, dado que ni nuestros sentidos, ni las tecnologías que hemos creado, nos pueden informar cómo es en realidad la realidad. Por tanto, parece coherente pensar que la adquisición de una postura constructiva deba ser el resultado de un proceso también artificial, que implique proporcionar a nuestra mente evolucionada ciertas prótesis cognitivas culturales. Pozo (2003), por medio de la instrucción intencional y programada de tales competencias.

En este sentido, nuestro argumento coincide con los resultados de Strauss & Shilony (1994), en la consideración de que no existen verdaderas diferencias cualitativas entre las concepciones sobre el aprendizaje de un preadolescente y un adulto no experto en teorías del aprendizaje. Ambos podrían poseer una concepción interpretativa, sólo que la del adulto estaría enriquecida por un mayor número de experiencias y un mejor vocabulario, que a simple vista podrían hacernos pensar que son diferentes. Scheuer et al. (2006), encontraron formas de las teorías directa e interpretativa en niños. Pérez -Echeverría, Pozo -Rodríguez (2003), también las hallaron entre estudiantes universitarios. Para pasar de una teoría realista a una constructiva del aprendizaje, parece necesario que se dé un proceso de

cambio conceptual o representacional ,Pozo - Rodrigo (2001). Pero antes de llegar a ese punto, debemos aún abordar el tema de qué papel cumplen las experiencias sociales en el enriquecimiento de nuestras teorías de dominio.

Esto supone que el objeto sufre necesariamente una transformación al ser aprehendido por el sujeto, ya que éste lo redescubre en su estructura cognitiva. Así, el énfasis está puesto no tanto en el producto final por aprender, sino en el desarrollo de capacidades metacognitivas que permitan analizar los diferentes puntos de vista respecto de un objeto de estudio en particular y, dado determinado contexto, evaluar el más adecuado. Al considerar al conocimiento como una construcción contextualizada y por lo tanto relativa, la concepción constructiva hunde sus raíces epistemológicas en un relativismo moderado: resulta imposible acceder a la realidad tal como es ya que el solo hecho de conocerla implica modificarla.

El conocimiento es siempre una construcción y no una mera réplica de la realidad, por lo tanto, no hay conocimiento absoluto. Desde el punto de vista psicológico, la participación del sujeto en el aprendizaje es imprescindible. Se considera que no existe un único resultado óptimo ya que variables como el tipo de representaciones relacionadas con el objeto a aprender que el alumno posee de antemano, el contexto en el que es aprehendido y los propósitos establecidos en función de dicho aprendizaje, intervendrán en los resultados obtenidos dándoles distintos matices. En el marco de esta teoría, no siempre es posible ordenar los resultados de aprendizaje del mejor al peor: los conocimientos generados pueden ser cualitativamente diferentes, y su riqueza y potencialidad puede variar en función de los contextos y los propósitos. Pozo – Scheuer (2000).

En síntesis: si bien las concepciones que las personas poseen sobre el aprendizaje y la enseñanza pueden provenir de diferentes niveles representacionales, formando un continuo que abarca desde teorías implícitas sobre el tema hasta conocimiento explícito, las tres teorías de dominio descritas constituyen una perspectiva interesante que aporta información, explicando las concepciones más importantes encontradas en la práctica y los supuestos implícitos en que se sustentan.

2.2.2. La enseñanza

2.2.2.1. Definición

Históricamente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido estrecho de realizar las actividades que lleven al estudiante a aprender, en particular, instruirlo y hacer que ejercite la aplicación de las habilidades.

Los nuevos estudios se enfocaron en la enseñanza para la comprensión, la cual implica que los estudiantes aprenden no sólo los elementos individuales en una red de contenidos relacionados sino también las conexiones entre ellos, de modo que pueden explicar el contenido de sus propias palabras y pueden tener acceso a él y usarlo en situaciones de aplicación apropiadas dentro y fuera de la escuela. Bereiter – Scardamalia (1987), Brophy(1989), Glaser (1984), Prawat (1989), Resnick(1987).

Discutir si la enseñanza es un arte o una ciencia ha sido uno de los deportes favoritos de los educadores durante años. Si es un arte, entonces la enseñanza exige inspiración, intuición, talento y creatividad. Sin embargo, si es una ciencia, la enseñanza exige conocimiento y destrezas que pos supuesto pueden ser aprendidas. Sin embargo la mayoría está de acuerdo en que la enseñanza tiene tanto elementos artísticos como científicos.

En la enseñanza el docente debe actuar como mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase, clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios, por último, debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y en la escuela, y, ser su orientador personal y profesional.

Ante las exigencias educativas actuales, la labor docente se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar y facilitar experiencias educativas en las que el alumno logre aprender. Asimismo, en las aulas se privilegiará un clima de libre expresión y las experiencias educativas serán iniciadas por el uso planeado, intencional y significativo de la pregunta como activadora de procesos integradores.

Por otro lado, se aprovechará al máximo el trabajo grupal para la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la interacción con los otros, a su vez se trabajará por el desarrollo de capacidades cognoscitivas específicas como son la comprensión del lenguaje, el análisis y la síntesis.

El profesor planteará ejercicios y reactivos orientados a la solución de problemas, así como experiencias de enseñanza que propicien el pensamiento reflexivo y crítico. La evaluación inicial o diagnóstica que se haga del estudiante antes de iniciar el curso o la unidad, será un aspecto de importancia extrema para la planeación ulterior del programa. Por tanto, la tarea educativa consistirá no en transmitir toda la vasta información disponible, sino en enseñar al estudiante estrategias que le permitan adquirirla e interpretarla por sí mismo, esto es, que le permitan "aprender a aprender".

La evaluación, como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje será utilizada como instrumento para identificar los logros alcanzados, los errores cometidos,

los elementos que han favorecido o impedido el aprendizaje, para determinar los ajustes necesarios a la intervención pedagógica.

La evaluación por procesos permitirá una acción reguladora entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que no sólo el alumno deba adaptarse al sistema educativo, sino que el propio sistema se adecue a él.

El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, de su propia capacidad de imaginar. Los alumnos descubren verdades conocidas para el maestro pero nuevas para ellos. la imaginación no tendrá límites y habrá que buscar la forma de comunicarla a los compañeros, discutirla, compartirla y disfrutarla. El alumno es más creativo y participativo y el objeto de conocimiento se construye activamente en la mente de los alumnos.

Su función es acompañar y facilitar el camino de aprendizaje del alumno. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. La tarea del docente será estimular dicha construcción, y no esperar del otro lado del camino, o alzar en brazos al alumno y caminar por él.

Las afirmaciones anteriores nos conducen a considerar que la enseñanza aprendizaje es un proceso continuo de construcción a partir de la apropiación que profesores y estudiantes hacen en torno a su quehacer. Bajo la perspectiva del aprendizaje significativo la enseñanza se concibe como el proceso en el que se proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes.

2.2.2.2. Características de la enseñanza

Lara- Sierra, Joaquín (2005), manifiesta que la educación actual exige y demanda de su comunidad, calidad en cuanto a los procesos pedagógicos, estas exigencias en el sentido

de la educación, consideran que para tal dinámica de calidad es necesario una excelente gestión pedagógica, con miras hacia una visión moderna de la educación, en donde se deben implementar políticas para definir y precisar aspectos como contenidos, alcances, administración de la educación desde el pre-escolar hasta las universidades, también el conocimiento especializado en el desarrollo de una ciudad con calidad humana, competente, en relación a la cultura, la tecnología, la ciencia y la ética.

En ese contexto, la educación debe ser representada a la luz de los avances de la sociedad de hoy, con un maestro involucrado no solo como el que imparte una cátedra de un saber, sino también como garante de obligaciones con respecto a la calidad de los procesos pedagógicos, de gestión educativa y pedagógica. Se hace necesario asimismo derrotar la corrupción, construir un mínimo ético que nos obligue a todos a no hacer daño al prójimo y esforzarnos a poner el País en una senda de mejoramiento permanente con énfasis en la educación. Desarrollando acciones para mejorar la calidad, tales como: capacitación de profesores, conectividad, entendida esta como la forma de avanzar en la masificación del uso del Internet como soporte de la revolución Educativa, evaluación permanente de profesores, estudiantes, y planteles educativos.

Asimismo desde esta perspectiva el maestro desde su forma de enseñante debe buscar la forma de que este ejercicio sea significativo y trascendente en el aula, en donde sea capaz de establecer espacios de empatía con sus alumnos y de ser competente tanto a nivel profesional como pedagógico, incluyendo lo disciplinar y lo didáctico.

2.2.2.3. Factores que influyen en la enseñanza

Según Chiavenato, I. (2000), el desempeño es el comportamiento del trabajador en la búsqueda de los objetivos fijados; éste constituye la estrategia individual para lograr los objetivos y de acuerdo a Milkovich - Boudreau (1994), este tiene una serie de

características individuales, entre las cuales se pueden mencionar: las capacidades, habilidades, necesidades y cualidades, entre otros, que interactúan con la naturaleza del trabajo y de la organización para producir comportamientos que afectan los resultados.

Sin embargo, las organizaciones consideran otros factores de gran importancia como la percepción del empleado sobre la equidad, actitudes y opiniones acerca de su trabajo, ya que si sólo se tomara en cuenta el desempeño del empleado, sería muy difícil determinar de qué manera mejorarlo; de acuerdo a Milkovich - Boudreau (1994), las mediciones individuales de éste no podrían revelar si el bajo desempeño se debe a una asistencia irregular o a una baja motivación.

El desempeño de un puesto de trabajo cambia de persona a persona, debido a que este influye en las habilidades, motivación, trabajo en grupo, capacitación del trabajador, supervisión y factores situacionales de cada persona; así como, la percepción que se tenga del papel que se desempeña; dado que la habilidad refleja las capacidades y técnicas de trabajo, las capacidades interpersonales y conocimiento del puesto de trabajo; para Gómez et al (1999), “ la cantidad de esfuerzo que se aplicara en una tarea determinada depende del trabajador”.

2.2.2.4. Condiciones físicas

Para hacer más agradable la jornada de trabajo, se requieren hacer modificaciones en el ambiente donde se labora. Se han reflejado en algunos centros de trabajo cambios relacionados con el ruido y la forma en que afecta el trabajo, variaciones relacionadas con la iluminación, ventilación, temperatura, etc.

Se supone que las condiciones ambientales desfavorables contribuyen a la lentitud en las actividades y en el rendimiento del empleado. Pero no se puede suponer con seguridad que un cambio en el rendimiento se pueda atribuir a una modificación en el ambiente.

Pero se piensa que el medio dentro del que funcionan las personas (en este caso los docentes) puede afectar su desarrollo. Por lo que es necesario proponer la variación ambiental tolerable en factores tales como la temperatura, luz, ruido, espacio, etc.

La temperatura influye en el bienestar, confort, rendimiento y seguridad del trabajador. Los estudios ergonómicos del puesto de trabajo y del ambiente físico que rodea al individuo, consideran al calor y sus efectos como una condición ambiental importante, pues cuando el maestro trabaja con grupos numerosos (40 o 50 alumnos) es primordial que en el salón de clases se mantenga una temperatura agradable que permita la concentración y el desarrollo de la clase de una manera satisfactoria. Los salones deben estar acondicionados con climas en buen estado, que permitan un desarrollo óptimo de la clase.

Otro factor psicológicamente importante es la iluminación ambiental, cuando el docente trabaja ante un escritorio, dirige su mirada continuamente hacia arriba o lejos de la zona de trabajo, lo cual requiere un ajuste pupilar continuo que da como resultado la fatiga. Una de las causas más comunes de molestias y fatigas visuales es la brillantez en el campo de visión. La brillantez excesiva suele deberse a la fuente de luz o a la instalación luminosa.

Cuando el docente trabaja ante un escritorio, dirige su mirada continuamente hacia arriba o lejos de la zona de trabajo, lo cual requiere un ajuste pupilar continuo que da como resultado la fatiga. Una de las causas más comunes de molestias y fatigas visuales es la brillantez en el campo de visión. La brillantez excesiva suele deberse a la fuente de luz o a

la instalación luminosa. Se ha intentado resolver este problema diseñando pantallas que de alguna manera puedan proteger los ojos de ese brillo.

Se podrían seguir mencionando más condiciones físicas necesarias en los centros de trabajos, pues mejorar el lugar de trabajo es siempre una buena idea. Sin embargo, el cambio en el ambiente de trabajo debe considerarse no como una entidad independiente, sino asociándolo con las relaciones interpersonales entre empleados y directivos.

2.2.2.5. Reconocimiento personal

El hombre tiene sed de reconocimiento, de sobresalir y ser apreciado por su principal obra que es él mismo, el desarrollo de sus capacidades y valores. Este aspecto se manifiesta en la necesidad que el ser humano siente por que le sean reconocidas sus acciones y la colaboración con el grupo en el que vive. La necesidad de reconocimiento es bien conocida en la teoría psicológica. Su modalidad aparece como: la presión que reclama el reconocimiento de un esfuerzo realizado a favor de una persona o grupo. Esta presión aparece como motivación íntima en innumerables situaciones de la vida humana. Es esencialmente subjetiva, pero tiene una base objetiva.

El docente tiene inquietudes personales y quiere que no se le trate como a una máquina sin personalidad. Satisfacer sus anhelos en el trabajo equivale también a ayudar al trabajador a sentir que los logros en su labor son necesarios. Es cuestión de encauzar sus energías en forma satisfactoria y productiva. Tendrá así la impresión de que su trabajo es satisfactorio si lo disfruta y/o siente que tiene un objetivo determinado y meritorio. Cuando se reconoce y elogia un buen trabajo se infunde al trabajador respeto por sí mismo y por los otros

Los maestros deben sentirse respetados como personas y reconocidos también por su buen trabajo. El respeto es lo mejor para tratarlos como profesionales. Cuando se sabe que se ha trabajado duro y que merecemos un reconocimiento, lo deseamos. De no ser así las personas se sienten estafadas, sin recompensa y poco valoradas. Con esto la energía y el ánimo decrecen y el paso se vuelve lento. Por lo tanto, si los maestros no obtienen respeto y reconocimiento, se volverán improductivos.

No hay que subestimar el poder de reconocimiento como fuente de motivación. Algunos estudios muestran que la gente trabaja más arduamente por reconocimiento que por dinero. De esta manera, el reconocimiento debe darse tanto formal como informalmente. Para esto hace falta saber algunos puntos importantes:

- Debe darse positiva y públicamente para animar a los demás esfuercen en lo mismo.
- Debe darse en un momento especial el reconocimiento.

2.2.2.6. La remuneración económica

Para que un individuo pueda desarrollarse, en cualquier nivel cultural, económico o político, tiene que estar en posibilidad de satisfacer un mínimo de sus necesidades primarias. Para que pueda satisfacer sus necesidades primarias tiene que cumplir con un mínimo de necesidades económicas. Es decir, debe tener ciertos ingresos.

Este desarrollo abarca las necesidades económicas y las posibilidades de su satisfacción, siempre en relación con las necesidades de otros sectores. Por lo general, las necesidades están por encima de las posibilidades de su satisfacción. Cuando las necesidades superan a las posibilidades de su satisfacción, decimos que existe una descompensación negativa.

La presión que se siente por el poder económico, surge como una motivación saludable, para las actividades productivas. En nuestra sociedad, el dinero es un medio de intercambio. El dinero es poder. Pero después, el poder económico en algunos casos, se convierte en una finalidad por sí mismo. En la medida en que esta presión se apodera de los sujetos, éstos pierden sus escrúpulos.

El salario o sueldo a percibir, por razones de trabajo, debe ser en función exclusiva de: las tareas que realiza, el tiempo en que las realiza y la actividad realizada. A partir de este conjunto de elementos la empresa tiene que desarrollar una política de remuneración equitativa y racional, y tratar de conservar un equilibrio en la relación trabajo-retribución.

2.2.2.7. Seguridad de permanencia

La seguridad de permanencia en el trabajo consiste en tener una posición lo más estable posible en lo laboral y en lo económico. Cuando la mayoría de la gente se enfrenta con alguna amenaza para su bienestar, hace lo que sea necesario para evitar el perjuicio. La amenaza puede surgir de factores como la pérdida de empleo o de un medio de trabajo estable y familiar. Así, en diversos grados la gente se comporta para preservar su seguridad.

Las personas inconformes con su actual trabajo experimentan miedo e incertidumbre con un cambio de trabajo; sin embargo, hay que considerar que el miedo a transcurrir el resto de nuestra vida en labores que no nos recompensan, disminuye nuestra dignidad o la debilita. Tienen miedo de cometer una equivocación grave pues el trabajo que ahora tienen puede no ser todo lo que quisieran que fuera pero las cosas podrían estar peor.

En la actualidad conservar un empleo es algo serio. El hecho de construir un desarrollo profesional dentro de la estructura de una institución es una tarea agotadora pues

los niveles de productividad son importantes. Para conservar el empleo es necesario mantenerlos, y para avanzar, aumentarlos; además se deben perfeccionar las habilidades y mejorar la calidad. Pues hay que tener presente que ¡el trabajo da trabajo

2.2.2.8. Los estilos de enseñanza

Cada docente posee un estilo de enseñanza propio, que sin lugar a dudas determina la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, existen múltiples interrogantes relacionadas con los criterios o variables para determinar los estilos de enseñanza idóneos en la Educación que propicien estilos de aprendizaje personalizados y contextualizados; esta problemática que acentúa la necesidad del estudio de los docentes como individualidad, como grupo y en su dinámica con estudiantes que poseen diferencias culturales y modos de aprender únicos e irrepetibles.

Con relación a ello, Escuderos (1981), sugiere tomar como punto de partida la precisión de modelo de enseñanza; y entiende como modelo una construcción que representa simplificada una realidad o fenómeno para delimitar dimensiones y variables para obtener una visión lo mas cercana posible de esa realidad y como enseñanza su posible campo de aplicación. Para este autor la revisión y caracterización de los modelos exige identificar a aquellos relacionados con la enseñanza de las ciencias, particularizando en las ciencias básicas (modelos descriptivos-explicativos-predictivos) y en las ciencias aplicadas (modelos prescriptivos normativos).

Manterola, C. (2002), al distinguir los términos modelos y estilos de enseñanza, refiere que los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre si diversos componentes a tomar en cuenta para entender y planificar la enseñanza. Para este autor, los métodos o estilos se relacionan con las distintas modalidades que pueden tomar los componentes o dimensiones de un modelo, y señala por tanto, que habrá modelos que

abarquen varios métodos o estilos de enseñanza, ya que se ubica en un nivel más elevado de abstracción. Posición que a nuestro entender establece una analogía entre método y estilo, y aunque consideramos que los métodos constituyen una categoría didáctica fundamental no rebasa la categoría estilo, donde además se integran otras variables relacionadas directamente con las características personales de los docentes.

Cabe señalar que Gallardo- López, B. (2007), cuando estudia las características específicas de la docencia universitaria advierte que en ellas se reflejan dos modos fundamentales, que dan origen a los modelos comúnmente aceptados hasta hoy día: el modelo centrado en la enseñanza (modelo de trasmisión de información, expositivo) y el modelo centrado en el aprendizaje (modelo de facilitación del aprendizaje, interactivo), siendo conscientes de que existen modelos mixtos ya que muchos profesores se ubican en una “zona intermedia” entre los tipos más extremos. En este sentido considera necesario prestar atención a lo que denomina “habilidades docentes” enfocadas hacia la competencia de los profesores para tareas referidas al diseño y el desarrollo curricular.

2.2.2.8.1. Estilo de enseñanza autoritario

Aquellos profesores/as que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.

2.2.2.8.2. Estilo de enseñanza democrático

Los profesores/as que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos/as a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren

diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.

2.2.2.8.3. Estilo de enseñanza Laissez-faire

Estos profesores/as se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos/as, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.

2.3. Definición de términos básicos

Aprendizaje. Proceso continuo de adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas, práctica de actitudes y hábitos que permite al sujeto aprendiz modificar su comportamiento, perfeccionar su desempeño personal y social, sobre la base de una propia actividad y con el estímulo de agentes externos. Comprende la adquisición y práctica de estrategias de aprendizaje, el cultivo de destrezas y actitudes.

Aprendizaje basado en problemas. Es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para la investigación y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del currículum y también una estrategia de enseñanza.

Aprendizaje cooperativo. Es una metodología que convierte la heterogeneidad, esto es, las diferencias entre los alumnos –que, lógicamente, encontramos en cualquier grupo-, en un elemento positivo que facilita el aprendizaje. Hoy en día sabemos que la potenciación de las interacciones entre los alumnos, que facilita el trabajo cooperativo, es un motor para el aprendizaje significativo. Esto lo sitúa como un recurso metodológico básico para una enseñanza de calidad.

Área. Conjunto de cursos o asignaturas que permitirán al alumno lograr competencias que optimicen las potencialidades de su aprendizaje.

Competencia. Es una macrohabilidad referida a un “saber hacer”. Es un conjunto de capacidades complejas que le permite a la persona actuar con eficiencia y eficacia. Integra los tres tipos de contenidos: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser). Es la capacidad de actuar con eficiencia y eficacia.

Currículo. En su acepción genérica, es el instrumento del proceso educativo utilizado de acuerdo con principios determinados, para la selección, interconexión, integración y organización de los conocimientos, las técnicas y procedimientos, y los variados elementos de la cultura vigente que se consideran necesarios e importantes para promover e impulsar la formación y el desarrollo de las capacidades y habilidades del educando a través de su asimilación en el curso de la enseñanza. En sentido restringido, instrumento pedagógico-didáctico elaborado en concordancia con las características de una realidad social- concreta y con los lineamientos de una política educacional específica, empleado para planificar, organizar y efectivizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que representa la articulación racional y orgánica de las metas, los objetivos, los contenidos, los procedimientos, las formas de evaluación y las actividades y tareas de dicho proceso. Es también considerado como el conjunto de experiencias de aprendizaje que viven los sujetos en formación para su desarrollo integral como persona, en un contexto concreto.

Contenidos. Es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que provienen de la ciencia, las humanidades y tecnología que se imparten a los estudiantes como medio para lograr los objetivos del currículo. Estos conocimientos son utilizados por los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprende aquellos

conocimientos que se han seleccionado específicamente, para lograr los objetivos propuestos en el currículo. El contenido viene a ser todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje.

Ejecución curricular. Es la puesta en práctica del desarrollo del currículo o de realización del diseño curricular. En esta etapa se desarrollan todos los contenidos programáticos, con los respectivos elementos curriculares. Etapa del proceso de planificación que se realiza una vez aprobado el plan, que consiste en poner en funcionamiento las entidades y organismos administrativos para que se realice las acciones destinadas a cumplir metas previstas en el plan. Se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje entre los docentes y alumnos. Involucra un rol predominante del docente en el desarrollo de las asignaturas a su cargo y está supeditado en cierta manera por la fase previa de implementación que se haya realizado. Es el proceso mismo de la realización de las acciones educativas programadas, es decir, la interacción organizada de sujetos y elementos del currículo

Enseñanza. Conjunto de acciones que realiza el docente para crear condiciones para que los alumnos tengan la posibilidad de aprender. Así, la enseñanza es una *actividad realizada* conjuntamente mediante la interacción de tres elementos: un profesor o docente, uno o varios alumnos o discentes y el objeto de conocimiento.

Estilos de aprendizaje. Son modos de uso o selección de las estrategias de aprendizaje, manejo de ciertas “secuencias integradas de procedimientos”. Ambos, estrategias y estilos, nos recuerda, son “contenidos educativos” no enseñables en las clásicas materias escolares, implican mucho más. Son las bases para aquel pilar de la educación (Delors) de “aprender a aprender” y, por lo tanto, no pueden estar desligados de

los “otros”, los estilos de enseñanza. Ambos, estilos de enseñanza y aprendizaje se encuentran dinámicamente en las situaciones y experiencias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje. Son procesos de toma de decisiones (conscientes e inconscientes), en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población.

Metodología. Debe entenderse como el mejor camino estructurado para lograr con eficiencia los objetivos, las capacidades, las competencias y los contenidos educacionales; de ser posible, con el menor esfuerzo y tiempo. Los métodos o procedimientos vinculados con la enseñanza del docente debe limitarse a aquellos aprendizajes donde las condiciones no facilitan el esfuerzo por aprender del alumno o la naturaleza complejidad del aprendizaje así lo requieran.

Método de enseñanza- aprendizaje. Es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje. También se considera como un conjunto de estrategias, procedimientos de enseñanza que utilizan los docentes. Exige que la conducción del aprendizaje coordinada de estrategias y técnicas elaboradas sistemáticamente.

Objetivos. Los objetivos educativos constituyen la formulación de los resultados que se aspira alcanzar en los estudiantes como consecuencia de su participación en el proceso

enseñanza- aprendizaje. Están expresados en términos de comportamientos o capacidades que se prevé adquieran o desarrollen los alumnos en una determinada asignatura.

Planificación curricular. Consiste en el diseño del Currículo para un nivel, modalidad educativa o una institución específica, considerando todas sus partes o elementos básicos. Su elaboración corresponde a los organismos responsables de la educación en el ámbito nacional o institucional en el que se aplicará. Conjunto de procesos de previsión, realización y control de las experiencias de aprendizaje deseables en una población educacional determinada en un momento histórico y concreto.

Plan de estudios. El plan de estudios es la estructura de información neuronal del sistema. Refleja la estructura curricular establecida para cada carrera. En él se definen las carreras, los cursos y las asignaturas de cada curso. Se pueden establecer prerrequisitos académicos por cada asignatura ya sean como asignaturas o como cursos y definir planes de estudio con troncos comunes estableciendo la secuencia adecuada, según sea el caso. Tiene por objeto implantar los cursos de estudios que se estructuran con créditos lectivos por curso para una determinada carrera profesional. El Plan de Estudios “es una de las piezas del entramado curricular de una institución formativa, en este caso la universidad. En ese sentido, participan del significado y funcionalidad que la idea de currículum aporta a las propuestas formativas.

Sílabo. Instrumento de programación curricular que orienta el desarrollo global de una asignatura a cargo del profesor. Documento en el que los profesores o un grupo de especialistas comunican lo que se pretende que los estudiantes alcancen al final del desarrollo de un curso; es decir, la manera cómo va a facilitar el logro de los objetivos, así como los criterios y medios estratégicos que se emplean para evaluar los resultados

obtenidos. Representa el primer documento de carácter curricular que anticipa el desarrollo global del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Capítulo III. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

- Existe relación significativa entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.

3.1.2. Hipótesis específicas

1. Existe relación significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho - 2014.
2. Existe relación significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho - 2014.
3. Existe relación significativa entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.

3.2. Variables

Variable 1

- Concepciones de aprendizaje

Definición conceptual. El aprendizaje es un proceso teórico cuya ocurrencia se infiere de los cambios en el comportamiento observable de un organismo (su ejecución), como consecuencia de ciertas experiencias medioambientales".Hearst (1988).

Variable 2

- Estilos de enseñanza

Definición conceptual. En la enseñanza el docente debe actuar como mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase, clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios, por último, debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y en la escuela, y, ser su orientador personal y profesional

Variables intervinientes

Género : Masculino y Femenino

Condición socioeconómica : Media

Nivel de instrucción : Escala Académica

3.3. Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicador
Variable I Concepciones de aprendizaje	<input type="checkbox"/> Concepción epistemológica	<input type="checkbox"/> Producción del conocimiento <input type="checkbox"/> Apertura del conocimiento <input type="checkbox"/> Actitud científica
	<input type="checkbox"/> Concepción psicológica	<input type="checkbox"/> Proceso cognitivos <input type="checkbox"/> Aprendizaje y cognición
	<input type="checkbox"/> Concepción pedagógica	<input type="checkbox"/> Procesos pedagógicos <input type="checkbox"/> Actividades de aprendizaje <input type="checkbox"/> Evaluación y retroalimentación
Variable II Estilos de enseñanza	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza autocrático	<input type="checkbox"/> Toma de decisiones <input type="checkbox"/> Organización de actividades <input type="checkbox"/> Interacción y evaluación
	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza democrático	<input type="checkbox"/> Planificación y organización <input type="checkbox"/> Distribución de actividades <input type="checkbox"/> Organización de los resultados
	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza Laissez- faire	<input type="checkbox"/> Niveles de participación <input type="checkbox"/> Interacción e intervenciones <input type="checkbox"/> Toma de decisiones

3.3.1. Definición conceptual de la variable 1

Variable	Dimensión	Indicador
<p>Variable 1</p> <p>Concepciones de aprendizaje</p> <p>Proceso consciente que modifica las estructuras mentales duraderas en el educando por medio de procedimientos adecuados.</p>	<p>Concepción epistemológica</p> <p>proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza.</p>	<p>Producción del conocimiento. Índice cuantitativo de adquisición de datos y memorización o retención de los mismos. Apertura del conocimiento. Proceso crítico para asegurar el desarrollo de sociedades dinámicas, con capacidad de responder al nuevo entorno y de construir su futuro.</p> <p>Actitud científica. Conocimiento y cumplimiento de las diversas etapas de la investigación, por parte del estudiante, considerando los aspectos primordiales que la hacen científica.</p>
	<p>Concepción psicológica.</p> <p>Es la modificación de conductas, capacidades y actitudes.</p>	<p>Procesos cognitivos. Son los elementos más concretos del pensar, los cuales surgen al descomponer una estrategia, por tanto son los elementos de una estrategia. Aprendizaje y cognición. Se concibe como un cambio en las estructuras mentales del hombre.</p> <p>Procesos pedagógicos. Lo que realiza el docente para mediar los aprendizajes de los estudiantes a través de un conjunto de acciones. Son procesos permanentes.</p>
	<p>Concepción pedagógica.</p> <p>Conjunto de competencias y desempeños que logran los sujetos mediante interconexiones entre lo nuevo que se aprende, su estructura afectivo-cognitiva y el mundo real.</p>	<p>Actividades de aprendizaje. Se ejecuta en función de los objetivos del tema o asignatura a impartir.</p> <p>Evaluación y retroalimentación. Se asume que la evaluación es un proceso interactivo de enjuiciamiento valorativo y como tal supone estados de comunicación entre todos los sujetos involucrados en él: Sistema de información que consiste en el registro sistemático de datos recolectados como resultado de procesos.</p>

3.3.2. Definición conceptual de la variable 2

Variable	Dimensión	Indicador
<p>Variable 2</p> <p>Estilos de enseñanza Desde una perspectiva fenomenológica, las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.</p>	<p>Estilo de enseñanza autocrático. No se potencia el trabajo creativo y espontáneo, sino que el sujeto actúa de forma reacia a las iniciativas del líder.</p>	<p>Toma de decisiones. Profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar. Organización de actividades. Incluso, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada. Interacción y evaluación. Puede tener consecuencias negativas en cuanto fomenta la sumisión y dependencia.</p> <p>Planificación y organización. Planifican de acuerdo con los miembros del grupo.</p>
	<p>Estilo de enseñanza democrático. Modo de ejercer la autoridad que brinda afecto, cercanía, así como límites claros y normas razonadas.</p>	<p>Distribución de actividades. Toma en cuenta la opinión de aquellos sobre quienes se ejerce autoridad, y supone un equilibrio entre los valores individuales y sociales. Organización de los resultados. Evalúan los resultados en función del grupo.</p> <p>Niveles de participación. Estos profesores se caracterizan por la falta de participación general. Interacción e intervenciones. Se mantienen al margen lo más posible, no pretende influir ni cambiar a los alumnos.</p>
	<p>Estilo de enseñanza laissez-faire. Sólo informa cuando se le demanda y no califica las actuaciones y los comportamientos de los miembros del grupo.</p>	<p>Toma de decisiones. Sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.</p>

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación fue cuantitativo. Hernández, et al (2010: 234) señala que el enfoque cuantitativo consiste en un conjunto de procesos, ósea es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.

Se tomó el enfoque cuantitativo porque se pretende obtener la recolección de datos para conocer o medir el fenómeno en estudio y encontrar soluciones para la misma; la cual se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.

Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque se pretende *medir*, los fenómenos estudiados deben poder observarse o *referirse* en el “mundo real”. Hernández, et al (2010: 185).

4.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se aplicó fue: cuantitativa, no experimental, descriptiva, de corte transversal (transeccional):

Cuantitativo: Porque los resultados son cuantificados.

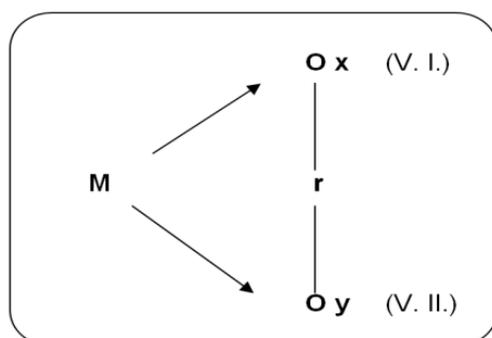
No experimental: Porque las variables no son manipuladas, es decir los hechos ya ocurrieron.

Descriptivo: Porque buscó medir la variable de estudio, para describirlas en los términos deseados (Hernández, F. y Baptista (2006, p.326).

De corte transversal: Porque la recolección de los datos se realizó en un solo momento, en un tiempo único.

4.3. Diseño de la investigación:

El diseño que empleamos fue Correlacional, el cual se muestra en el siguiente Diagrama:



Denotación:

M = Muestra de Investigación

Ox = Variable I: (concepciones de aprendizaje)

Oy = Variable II: (estilos de enseñanza)

r = Relación entre variables

4.4. Población y muestra

Población

La población estuvo formada por todos los docentes de las áreas de comunicación y matemáticas de las instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.

Tabla 1. *Distribución poblacional*

N°	Institución educativa	Total	%
1		142	25
2		136	24
3		128	23
4		164	28
TOTAL		570	100

Fuente: Institución Educativa – 2014

Muestra

El tipo de muestreo utilizado fue el probabilístico, en la medida que la muestra, constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Hernández (2006, p.241).

El tamaño muestral fue fijado con un margen de error de 0.05 y un nivel de confianza de 0.95%. Utilizando la fórmula siguiente, donde el estimador es el porcentaje de elección de cada elemento.

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

Dónde:

n =?

N = Población

Z = Nivel de confianza (95% → 1,96)

E = Error permitido (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia del evento (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia (50%)

Cálculo de la muestra

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,50) (0,50) (570)}{(0,050)^2 (569) + (1,96)^2 (0,50) (0,50)}$$

n = 230 (valor redondeado).

Tipo de muestreo

Después de calcular el tamaño de la muestra, se utilizó el tipo de muestreo probabilístico, estratificado. Estratificado, en la medida que la población estuvo dividida en subgrupos de acuerdo a la institución educativa

El cálculo del factor de proporción se trabajó de la siguiente manera:

$$f = \frac{n}{N}$$

Dónde:

f = factor de proporción

n = tamaño de la muestra (230)

N = tamaño de la población (570)

$$f = \frac{230}{570}$$

$$f = 0,4035$$

Estratificación de la muestra

Las características de la estratificación de la muestra se detallan en el siguiente cuadro.

Tabla 2. *Estratificación de la muestra*

Institución	Población	Factor	Muestra
Alumnos	142	0,4035	57
Docentes	136	0,4035	55
Administrativos	128	0,4035	52
Directivos	164	0,4035	66
TOTAL	570	0,4035	230

Descripción de la muestra

La muestra objeto de estudio en el presente trabajo de investigación presenta las características, que se detallan en el siguiente cuadro.

Tabla 3. *Distribución de la muestra de los docentes*

N°	Sujetos	Total	%
1	Alumnos	57	25
2	Docentes	55	24
3	Administrativos	52	23
4	Directivos	66	28
TOTAL		230	100

4.5. Técnica e instrumentos de investigación

Para el siguiente estudio se elaboró los siguientes instrumentos, los cuales nos permitirán recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes.

- Encuesta constituida por 24 ítems, dirigida a los alumnos la facultad de ingeniería para conocer las características de las variables estudiadas.
- Fichas bibliográficas y de investigación, para recolectar información sobre los aspectos teóricos de la investigación.
- Formulas estadísticas; para el procesamiento estadístico de los datos en el muestreo, la prueba de hipótesis (coeficiente de correlación y de Pearson) etc.

Para el siguiente estudio, se elaboraron los siguientes instrumentos que nos permitieron recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes.

Cuestionario para medir la variable concepciones de aprendizaje

Para medir la variable (concepciones de aprendizaje), se elaboró un cuestionario dirigido a los docentes, la cual presenta las siguientes características:

Objetivo:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación para la elaboración de la tesis de doctorado que tiene por finalidad la obtención de información acerca de cómo perciben las concepciones de aprendizaje los docentes sujetos de la muestra de estudio.

Carácter de aplicación:

El cuestionario sobre concepciones de aprendizaje es de carácter anónimo, por lo cual se pide a los encuestados responder con sinceridad.

Descripción:

El cuestionario consta de 24 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco posibilidades de respuesta. Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4), Siempre (5). Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, encerrándola en un círculo o poniendo un aspa. Si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Estructura:

Las dimensiones que evalúa el cuestionario sobre concepciones de aprendizaje del docente son las siguientes:

- a) Concepción epistemológica
- b) Concepción psicológica
- c) Concepción pedagógica

Tabla 4. *Tabla de especificaciones para el cuestionario sobre concepciones de aprendizaje*

Dimensiones	Estructura del cuestionario		Porcentaje
	Ítems	Total	
Concepción epistemológica	1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8	8	33,33
Concepción psicológica	9, 10, 11, 12, 13, 14 ,15, 16	8	33,33
Concepción pedagógica	17, 18 , 19 ,20, 21, 22, 23, 24	8	33,33
Total ítems		24	100

Fuente: Cuestionario

Cuestionario para medir los estilos de enseñanza

Para medir la variable (estilos de enseñanza), se elaboró un cuestionario dirigido a los estudiantes, la cual presenta las siguientes características:

Objetivo:

El presente cuestionario fue parte de un trabajo de investigación para elaborar la tesis de doctorado que tiene por finalidad la obtención de información acerca de cómo perciben los estilos de enseñanza los sujetos de la muestra estudiada

Carácter de aplicación:

El cuestionario sobre los estilos de enseñanza fue de carácter anónimo, por lo cual se pide a los encuestados responder con sinceridad.

Descripción:

La prueba fue de 24 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco posibilidades de respuesta. Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4), Siempre (5).

Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, encerrándola en un círculo o poniendo un aspa. Si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Estructura:

Las dimensiones que evalúa el cuestionario sobre los estilos de enseñanza son las siguientes:

- a) Estilo de enseñanza autocrático
- b) Estilo de enseñanza democrático
- c) Estilo de enseñanza laissez-faire

Tabla 5. *Tabla de especificaciones para el cuestionario sobre estilos de enseñanza*

Estructura del cuestionario			
Dimensiones	Ítems	Total	Porcentaje
Estilo autocrático	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	33,33
Estilo democrático	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	8	33,33
Estilo laissez-faire	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	8	33,33
TOTAL ÍTEMS		24	100

4.6. Tratamiento estadístico

Para el análisis de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva como la estadística inferencial. Las operaciones estadísticas utilizadas han sido las siguientes, tomando en cuenta el tipo de investigación realizada, el tipo de variable y finalmente la distribución de los datos:

Estadística descriptiva:

Lo cual nos permitió describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas por cada variable.

- Distribución de frecuencias.
- Gráficos.
- Media.
- Desviación estándar.

Estadística inferencial:

Para generalizar los resultados de la muestra a la población.

- Prueba de normalidad (Kolmogorov - Smirnov)
- Coeficiente de correlación de Pearson

4.7. Procedimiento

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico STATSTM V. II, y el SPSS, Versión 18, los cuales nos permitirán demostrar el grado de relación existente entre las variables objeto de estudio: Aprendizaje cooperativo y competencias.

Para la tabulación y elaboración del informe de tesis, se utilizó el programa EXCEL, el cual nos permitirá elaborar los gráficos y tablas, en lo cuales se observará la demostración de la prueba de hipótesis (Nivel inferencial).

En el presente estudio, los resultados obtenidos fueron analizados en el nivel descriptivo y en el nivel inferencial, según los objetivos y las hipótesis formuladas. En el nivel descriptivo, se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de la variable procesos de gestión educativa y la variable desempeño docente, se ha hecho uso de la estadística paramétrica y como tal se ha utilizado r de Pearson.

Capítulo V. Resultados

5.1. Validación y confiabilidad de los instrumentos

5.1.1. Validez

Gallardo (1999, p. 51), expresa que la validez de un instrumento está dada por el grado en que éste mide la variable que pretende medir, es decir, el grado en que el instrumento mide lo que el investigador desea medir. Asimismo manifiesta que la validez es el grado hasta donde una prueba es capaz de lograr dos objetivos. El primero de ellos es el de hacer predicciones acerca de un individuo examinado, el segundo se refiere a la capacidad que tiene la prueba para describirlo. De lo expuesto en los párrafos anteriores podemos definir la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los cuestionarios para medir las cualidades para lo cual fueron construidos.

Tabla 6. Nivel de validez de los instrumentos aplicados

Expertos	Concepciones de aprendizaje		Estilos de enseñanza	
	Puntaje	%	Puntaje	%
1. Dr. Crisóstomo Rojas Bailón	828	92	810	90
2. Dr. Montalvo Fritas, Wilmer	810	90	810	90
3. Dr. Flores Rosas, Rubén	828	92	828	92
PROMEDIO DE VALORACIÓN	2466	91,33	2448	90,66

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, a nivel del cuestionario sobre concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza para determinar el nivel de validez, pudieron ser comprendidos mediante el siguiente cuadro:

Tabla 7. Valores de los niveles de validez

Valores	Niveles de validez
91 - 100	Excelente
81 - 90	Muy bueno
71 - 80	Bueno
61 - 70	Regular
51 - 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas (2004, p. 76)

Dada la validez de los instrumentos por juicio de expertos, donde el cuestionario sobre concepciones de aprendizaje obtuvo un valor de 91,33%, y el instrumento de estilos de enseñanza 90,66%, podemos deducir que ambos instrumentos tuvieron muy buena validez.

5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

Carrasco (2006), define la confiabilidad como la cualidad y propiedad de un instrumento de medición, que le permite obtener los mismo resultados, al aplicarse una o más veces a la misma persona o grupo de personas en diferentes periodos de tiempo (p. 339).

De lo expuesto podemos definir la confiabilidad como el proceso de establecer cuan fiable, consistente, coherente o estable fue el instrumento que se ha elaborado.

5.1.2.1. Confiabilidad por el método de consistencia interna

Carrasco (2006), manifiesta que la consistencia interna de un instrumento de medición refiere al grado de relación y conexión de contenido y método que tienen cada uno de los ítems que forman parte del cuestionario (p. 343).

En este caso, para el cálculo de la confiabilidad por el método de consistencia interna, se partió de la premisa de que si el cuestionario tiene preguntas con varias alternativas de respuesta, como en este caso; se utilizó el coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach.

Para lo cual se siguieron los siguientes pasos

- a. Para determinar el grado de confiabilidad del cuestionario sobre concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza por el método de consistencia interna. Primero se determinó una muestra piloto de 20 personas. Posteriormente se aplicó el instrumento, para determinar el grado de confiabilidad.
- b. Luego, se estimó el coeficiente de confiabilidad para el cuestionario sobre concepciones de aprendizaje y el cuestionario de estilos de enseñanza, por EL

Método de consistencia interna, el cual consiste en hallar la varianza de cada pregunta, en este caso se halló las varianzas de las preguntas, según el instrumento.

- c. Posteriormente se sumaron los valores obtenidos, se halla la varianza total y se establece el nivel de confiabilidad existente. Para lo cual se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach (α).

Así tenemos:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Dónde:

K = Número de preguntas

S_i^2 = Varianza de cada pregunta

S_t^2 = Varianza total

- d. De la observación de los valores obtenidos tenemos:

Tabla 8. *Nivel de confiabilidad de las variables de estudio*

Variable evaluada	Confiabilidad
Concepciones de aprendizaje	0,90
Estilos de enseñanza	0,88

Los valores encontrados para la variable concepciones de aprendizaje fueron de 0,90, y para la variable estilos de enseñanza fue de 0,88, lo cual significa que el instrumento tiene excelente confiabilidad.

Tabla 9. *Valores de los niveles de confiabilidad*

Valores	Nivel de confiabilidad
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Mejía (2005, p. 29).

Dado que en la aplicación del cuestionario sobre concepciones de aprendizaje 0,88, y el instrumento de estilos de enseñanza obtuvo 0,90 y comparando dichos valores con la presente tabla, podemos deducir que los cuestionarios evaluados tuvieron una excelente confiabilidad.

5.2. Presentación y análisis de resultados

5.2.1. Nivel descriptivo

5.2.1.1. Niveles de las concepciones de aprendizaje

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

En el cuadro siguiente se pudo observar los niveles en que se expresa la variable concepciones de aprendizaje:

Tabla 10. *Resultados la concepción epistemológica*

Rango	Frecuencia	% válido
Alto (30-40)	41	17,8
Medio (19-29)	147	63,9
Bajo (8-18)	42	18,3
Total	230	100,0

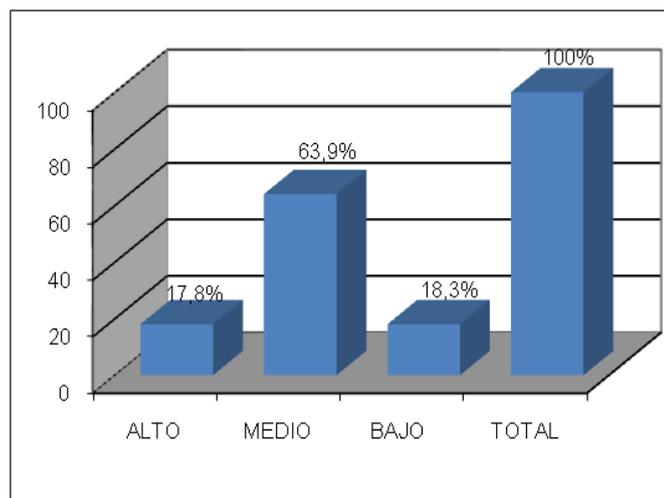


Figura 1. Resultados la concepción epistemológica

Interpretación: Los resultados obtenidos permiten evidenciar que el 63,9% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la concepción epistemológica, seguido por el 18,3% que se ubica en el nivel bajo, observándose el 17,8% en el nivel alto. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 26,00 que de acuerdo con la tabla de categorización corresponde al nivel medio.

Tabla 11. Resultados sobre la concepción psicológica

Rango	Frecuencia	% Válido
Alto (30-40)	29	12,6
Medio (19-29)	176	76,5
Bajo (8-18)	25	10,9
Total	230	100,0

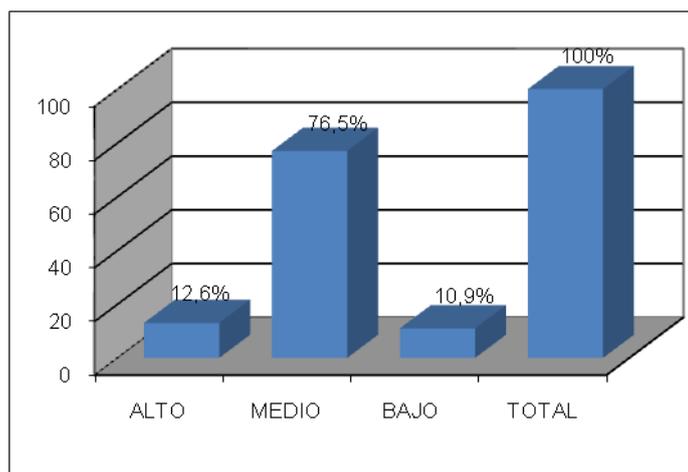


Figura 2. Resultados sobre la concepción psicológica

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 76,5% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la concepción psicológica, seguido por el 12,6% que se ubica en alto, observándose el 10,9 en el nivel bajo. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 25,73 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

Tabla 12. Resultados sobre la concepción pedagógica

Rango	Frecuencia	% Valido
Alto (30-40)	31	13,5
Medio (19-29)	174	75,7
Bajo (8-18)	25	10,9
Total	230	100,0

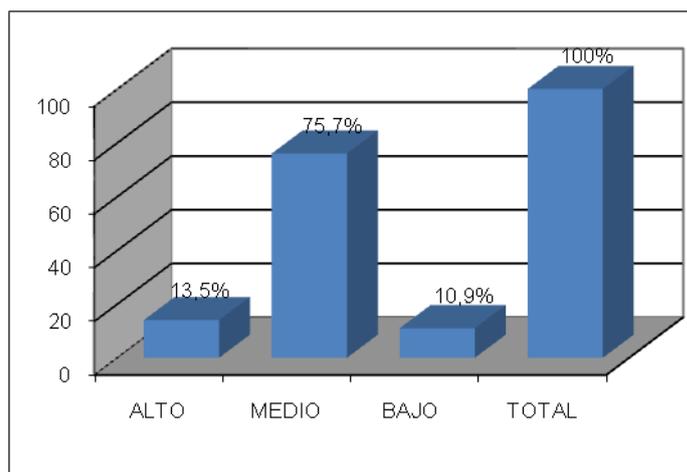


Figura 3. Resultados sobre la concepción pedagógica

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 75,7% de los datos se ubica en el nivel medio, en lo que respecta a su percepción sobre la concepción pedagógica, seguido por 13,5% que se ubica en el nivel alto, observándose el 10,9% en el nivel bajo. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media fue 22,26 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

Tabla 13. Resultados sobre la concepción de aprendizaje

Rango	Frecuencia	% Valido
Alto (88-120)	19	8,3
Medio (56-87)	192	83,5
Bajo (24-55)	19	8,3
Total	230	100,0

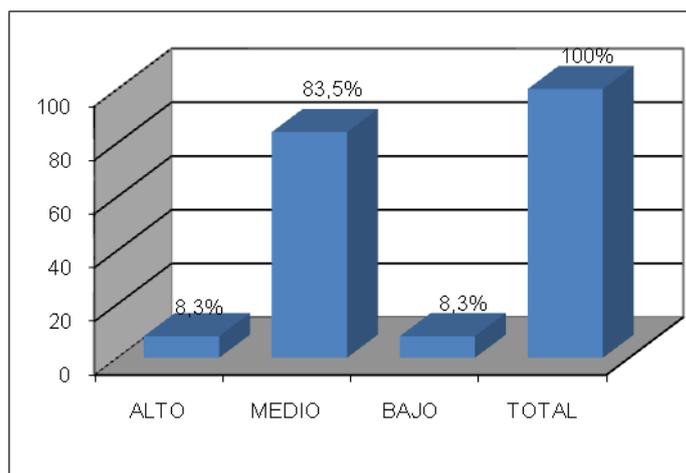


Figura 4. Resultados sobre la concepción de aprendizaje

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 83,5% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre la concepción de aprendizaje, seguido por el 8,3% que se ubica en el nivel alto, observándose el 8,3% se ubica en el nivel bajo. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media fue 55,13 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

Niveles de la variable estilos de enseñanza

Tabla 14. Percepción del estilo de enseñanza autocrático

Rango	Frecuencia	% Valido
Alto (30-40)	21	9,1
Medio (19-29)	175	76,1
Bajo (8-18)	34	14,8
Total	230	100,0

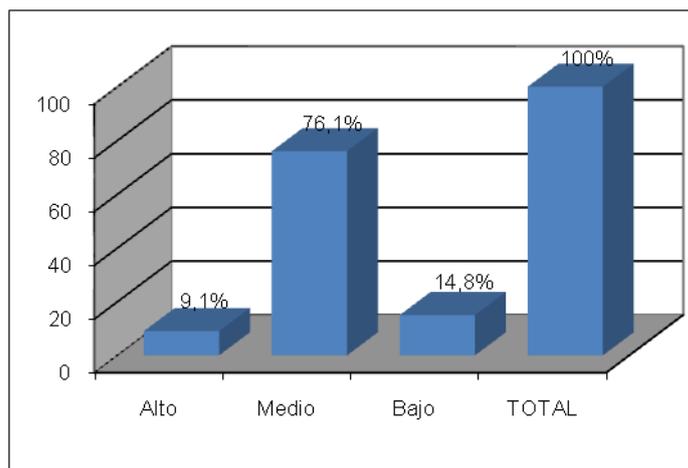


Figura 5. Resultados del estilo de enseñanza autocrático

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 76,1% de los datos se ubica en el nivel medio en lo que respecta a su percepción sobre el estilo de enseñanza autocrático, seguido por el 14,8% que se ubica en el nivel bajo, observándose el 9,1% en el nivel alto. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media fue 29,71 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

Tabla 15. Percepción del estilo de enseñanza democrático

Rango	Frecuencia	% Valido
Alto (30-40)	58	25,2
Medio (19-29)	140	60,9
Bajo (8-18)	32	13,9
Total	230	100,0

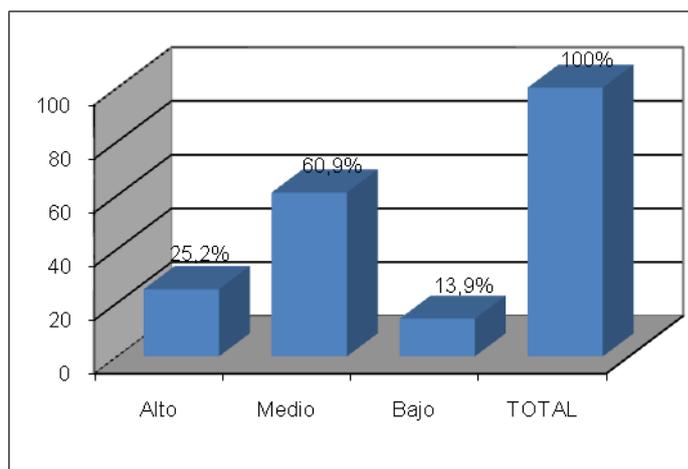


Figura 6. *Percepción del estilo de enseñanza democrático*

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 60,9% de los datos se ubica en el nivel medio, en lo que respecta a su percepción sobre el estilo de enseñanza democrático, seguido por el 25,2% que se ubica en el nivel alto, observándose el 13,9% en el nivel bajo. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media fue 26,00 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

Tabla 16. *Percepción del estilo de enseñanza Laissez-faire*

Rango	Frecuencia	% Valido
Alto (30-40)	19	8,3
Medio (19-29)	180	78,3
Bajo (32-18)	31	13,5
Total	230	100,0

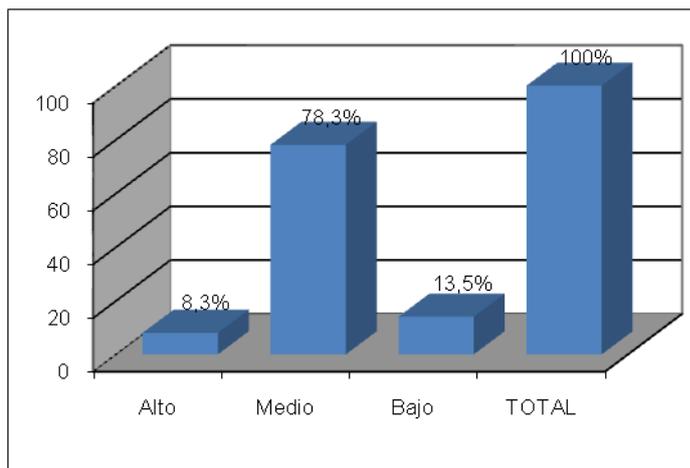


Figura 7. *Percepción del estilo de enseñanza Laissez- faire*

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 78,3% de los datos se ubica en el medio en lo que respecta a su percepción sobre estilo de enseñanza laissez-faire, seguido por el 13,5% que se ubica en el nivel bajo, observándose el 8,3% en el nivel alto. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media fue 27,13 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

Tabla 17. *Percepción del estilo de enseñanza*

Rango	Frecuencia	% valido
Alto (30-40)	86	37,4
Medio (19-29)	131	57,0
Bajo (8-18)	13	5,7
Total	230	100,0

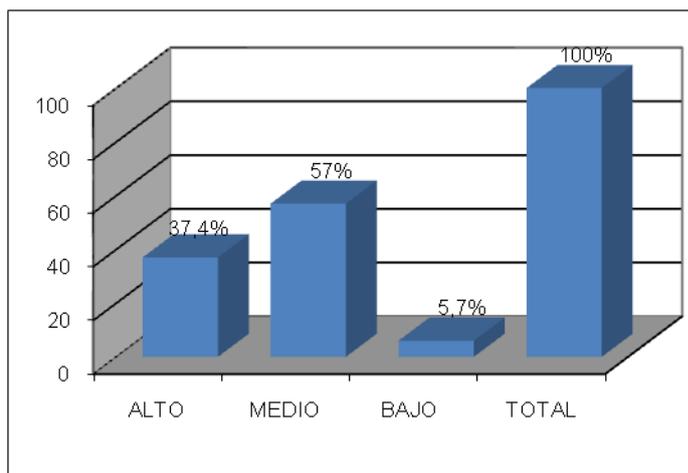


Figura 8. Resultados de los estilos de enseñanza

Interpretación: Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 57% de los datos se ubica en el nivel medio, en lo que respecta a su percepción sobre el estilo de enseñanza, seguido por el 37,4% que se ubica en el nivel alto, observándose el 5,7% en el nivel bajo. Estos datos fueron confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media fue 49,8 que de acuerdo con la tabla de categorización correspondió al nivel medio.

5.2.2. Nivel inferencial

Prueba estadística para la determinación de la normalidad

Para el análisis de los resultados obtenidos se determinó, inicialmente, el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de los datos del cuestionario sobre concepciones de aprendizaje, como de los datos sobre la variable estilos de enseñanza, para ello utilizamos la prueba Kolmogórov- Smirnov de bondad de ajuste, la cual permitió medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo fue señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica específica.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinó el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Rho de Spearman, Chi cuadrado). Los pasos para desarrollar la prueba de normalidad fueron los siguientes:

Verificación de la hipótesis de trabajo

Paso 1:

Plantear la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos.

Paso 2:

Seleccionar el nivel de significancia

Para efectos de la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

Paso 3:

Escoger el valor estadístico de prueba

El valor estadístico de prueba que se ha considerado para la presente hipótesis fue Kolmogórov - Smirnov.

Tabla 18. Prueba de Kolmogórov - Smirnov para una muestra

		Concepciones de aprendizaje	Estilos de enseñanza
N		230	230
Parámetros normales (a, b)	Media	45,1304	47,1304
	Desviación típica	6,28349	10,28814
Diferencias más extremas	Absoluta	,120	,139
	Positiva	,067	,104
	Negativa	-,120	-,139
Z de Kolmogórov - Smirnov		,577	,667
Sig. Asintót. (bilateral)		,894	,765

a : La distribución de contraste es la Normal.

b : Se han calculado a partir de los datos.

Paso 4:

Formulamos la regla de decisión

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

Paso 5:

Toma de decisión

Como el valor p de significancia del estadístico de prueba de normalidad tiene el valor de 0,894, 0,765; entonces para valores $\text{Sig.} > 0,05$; Se cumple que; se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que; según los resultados obtenidos podemos afirmar que los datos de la muestra de estudio no provienen de una distribución normal.

Por lo tanto, para el desarrollo de la prueba de hipótesis; se ha utilizado la prueba paramétrica t de Pearson a un nivel de significancia de 0,05

Correlación de Pearson

En la presente investigación la contrastación de la hipótesis, se ha utilizado la prueba (r). Correlación de Pearson a un nivel de significación del 0,05, ya que se investiga la relación entre variables cuantitativas.

Así en esta parte de nuestro estudio se trató de valorar la situación entre dos variables cuantitativas estudiando el método conocido como correlación. Dicho cálculo fue el primer paso para determinar la relación entre variables:

Tabla 19. *Matriz de correlación de Pearson*

		Variable II
		Estilos de enseñanza
Variable I	Concepciones de aprendizaje	0,689(**)
	Concepción epistemológica	0,57(**)
Dimensiones	Concepción psicológica	0,66(**)
de la Variable I	Concepción pedagógica	0,64 (**)

El análisis de las interrelaciones a partir del coeficiente de correlación de Pearson, se realizó de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 20. Niveles de correlación

Coeficiente (r)	Grado de Interrelación
1.00	Perfecta Correlación
0.90 - 0.99	Muy Alta Correlación
0.70 - 0.89	Alta Correlación
0.40 - 0.69	Moderada Correlación
0.20 - 0.39	Baja Correlación
0.00 - 0.19	Nula Correlación

Fuente: Farro, 2004, pp. 109

Comprobación de la hipótesis general

En el presente rubro se puso de manifiesto la relación existente entre las variables en estudio. Se presentó cada una de las hipótesis puestas a prueba, contrastándolas en el mismo orden que han sido formuladas, con el fin de facilitar la interpretación de los datos.

Verificación de la hipótesis general

Hipótesis general

Paso 1: planteamiento de la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No Existe relación significativa entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho – 2014.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe relación significativa entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho- 2014.

Paso 2: seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa (α).

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: escoger el valor estadístico de la prueba

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables de estudio, se ha utilizado r de Pearson.

Coefficiente de correlación de pearson

Así tenemos:

Tabla 21. *Correlación entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza*

	Concepción de aprendizaje	Estilos de enseñanza
Correlación de Pearson	0,689	
Significancia	0,000	

N

230

 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Dado el valor ($r = 0,689$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple existe una relación directa y significativa entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Paso 4: Formular la regla de decisión

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) $> 0,05$; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) $< 0,05$; Se rechaza la hipótesis nula

Quinto paso: Toma de decisión

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,689$) y el valor de significancia $= 0,000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Verificación de las hipótesis específicas

Hipótesis 1

Paso 1: planteamiento de la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0) :

No Existe relación significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de Instituciones Educativas del nivel secundario.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe relación significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de Instituciones Educativas del nivel secundario.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa (α).

Para la presente investigación se ha determinado que: $\alpha = 0.05$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables de estudio, se ha utilizado el coeficiente de correlación r de Pearson.

Coefficiente de correlación r PEARSON

Así tenemos:

Tabla 22. *Correlación entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza*

	Concepción epistemológica	Estilos de enseñanza
Correlación de Pearson	0,57	
Significancia	0,000	
N	230	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Dado el valor $r = 0,57$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple existe una relación directa y moderada y significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza

Paso 4: Formular la regla de decisión

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si alfa (Sig) $> 0,05$; Se acepta la hipótesis nula

Si alfa (Sig) $< 0,05$; Se rechaza la hipótesis nula

Quinto paso: Toma de decisión

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,57$) y el valor de significancia $= .000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza

Hipótesis 2

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0) :

No Existe relación significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de Instituciones Educativas del nivel secundario.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe relación significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de Instituciones Educativas del nivel secundario.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula , cuando es verdadera , a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran

que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa (α).

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables de estudio, se ha utilizado el coeficiente de correlación r de Pearson.

Coeficiente de correlación r de Pearson

Así tenemos:

Tabla 23. *Correlación entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza*

	Concepción psicológica	Estilos de enseñanza
Correlación de Pearson	0,66	
Significancia	.000	
N	230	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Dado el valor ($r = 0,66$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple existe una relación directa y significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Paso 4: Formular la regla de decisión

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) $> 0,05$; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) $< 0,05$; Se rechaza la hipótesis nula

Quinto paso: Toma de decisión

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,66$) y el valor de significancia = 0,000, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Hipótesis 3

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0) :

No Existe relación significativa entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de Instituciones Educativas del nivel secundario.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe relación significativa entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de Instituciones Educativas del nivel secundario.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula , cuando es verdadera , a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa (α).

Para la presente investigación se ha determinado que: $\alpha = 0.05$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables de estudio, se ha utilizado el coeficiente de correlación r de Pearson.

Coeficiente de correlación r de Pearson

Así tenemos:

Tabla 24. *Correlación entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza*

	Concepción pedagógica	Estilos de enseñanza
Correlación de Pearson	0,64	
Significancia	.000	
N	230	

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Dado el valor ($r = 0,64$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple existe una relación directa y moderada entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

Paso 4: Formular la regla de decisión

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si alfa (Sig) $> 0,05$; Se acepta la hipótesis nula

Si alfa (Sig) $< 0,05$; Se rechaza la hipótesis nula

Quinto paso: Toma de decisión

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,64$) y el valor de significancia $= 0,000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

5.3. Discusión de resultados

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue conocer las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los docentes, estableciendo la relación entre dichas variables.

De esta manera el presente estudio tuvo como objetivo general identificar la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 3 Ugel 09 Huaura – Huacho - 2014. Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la prueba r de Pearson, se encontró que la concepción de aprendizaje se encuentra relacionada con la variable estilos de enseñanza ($r = 0,689$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,005$), resultado que nos indica que existe relación directa, moderada y significativa entre las variables estudiadas.

Estos resultados coincidieron con la investigación realizada por Peña, J. (2012), en su investigación sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores de cursos presenciales y cursos Mixtos. En el estudio propiamente dicho participaron 215 profesores y el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje y de Enseñanza obtuvo un Alfa de Cronbach en el instrumento completo y en las subescalas entre .89 y .73. La muestra total fueron 31 profesores de cursos en línea, 129 de cursos presenciales, 54 de cursos mixtos y uno omitió el tipo de cursos. Por tanto, se trabajó en las siguientes etapas con 183 participantes. En Cuestionario de Aprendizaje y Enseñanza de Profesores se generaron rangos alto, medio y bajo para las subescalas encontrándose el 47% de profesores de cursos mixtos y el 55% de profesores de cursos presenciales en rango alto simultáneamente en las tres subescalas; asimismo, el análisis por ítems indicó que más del 50% de profesores de ambos tipos de cursos están completamente de acuerdo con la interacción con el mundo real como lo más importante para la promoción del aprendizaje y

en crear oportunidades para que los estudiantes hagan preguntas y un porcentaje similar de profesores de cursos presenciales considera que lo más importante en la preparación de una clase es el dominio completo de los contenidos a enseñar. Los resultados mostraron que los profesores de cursos presenciales y mixtos tienen una concepción focalizada en aprendizaje más que en enseñanza cuyos porcentajes en sus componentes en profesores de cursos presenciales estuvieron del 13% al 59% y en profesores de cursos mixtos del 20% al 81%. La excepción fue la concepción de enseñanza mixta que se focalizó en la enseñanza en el 63% de profesores de cursos presenciales y el 70% de cursos mixtos.

De esta manera de acuerdo al primer objetivo específico se planteó establecer el nivel de relación existente entre la relación existente entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en los docentes de las áreas de comunicación y matemática. Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la prueba r de Pearson, se encontró que la concepción epistemológica se encuentra relacionada con los estilos de enseñanza ($r = 0,57$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,005$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas. .

De esta manera de acuerdo al segundo objetivo específico se planteó establecer el nivel de relación existente entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en los docentes de las áreas de comunicación y matemática. Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la prueba r de Pearson, se encontró las concepciones psicológica se encuentra relacionada con los estilos de enseñanza ($r = 0,66$), siendo el valor de significancia igual a 0,001 ($p < 0,005$), resultado que nos indica que existe relación alta y significativa entre las variables estudiadas.

Estos resultados coincidieron con la investigación realizada por Freitas, A. (2012), en su investigación sobre estilos de enseñanza del profesorado de educación superior: estudio comparativo España-Brasil, realiza un estudio con la finalidad de comparar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de algunas universidades de España (Castilla León) y Brasil (Región Nordeste). Y la construcción de un instrumento para identificar las variables principales de los profesores de la Educación Superior. Donde se concluye que. Los resultados que presentados de la variable comunicación, en esta investigación, es que los docentes de España utilizan en menor grado las habilidades de comunicación que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias sean pequeñas en sentido general de esta variable. Es decir, que los profesores de España y Brasil son comunicativos, el resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis.

Asimismo, el profesorado de España utiliza menos las habilidades de los procesos de enseñanza que el profesorado de Brasil, si bien las diferencias no son muy grandes en el sentido general de esta variable. Pero no podemos afirmar que los profesores tengan más o menos habilidades sobre los procesos de enseñanza, si no que estas habilidades no las usan para el desempeño de su tarea. Por tanto el profesorado de Brasil emplea distintos métodos en la universidad que el profesorado de España. El resultado por tanto es distinto al planteado en nuestra hipótesis. Este resultado puede ser explicado por las diferencias existentes entre los dos países, como: culturales, económicas, geográficas y jurídicas, entre otras, como también, por las diferencias en los tipos de centro de trabajo del profesorado, que en España, los profesores (sujetos) participantes fueran en 100% de Universidades públicas y en el Brasil 15% de los participantes fueran de universidades públicas. Así, los resultados apuntan que el profesorado de España y Brasil, tienen buenas condiciones laborales en la Universidad, pero España presenta un ambiente más adecuado (humanizado) que Brasil. Las puntuaciones los profesores (varones) de España y Brasil,

presentan pequeñas diferencias significativas de forma general en la variable comunicación. Es decir, los varones de los dos países presentan buenas habilidades cuando transmití mensajes, aunque los resultados presentan que los varones de Brasil son más comunicativos. En relación a la variable habilidades sociales, los resultados apuntan que los profesores de Brasil utilizan más las habilidades sociales, que los profesores de España. El resultado por tanto no fue igual al planteado en nuestra hipótesis.

De esta manera de acuerdo al tercer objetivo específico se planteó establecer el nivel de relación existente entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario. Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la prueba r de Pearson, se encontró las concepciones pedagógica se encuentra relacionada con el estilo de enseñanza ($r = 0,64$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,005$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiada.

Estos resultados coincidieron con la investigación realizada por Kashitani, Y. (2005), en su investigación sobre las concepciones de aprendizaje a los largo de la vida de los docentes universitarios, los resultados del estudio permiten deducir que la mayoría de los docentes de la muestra tiene opiniones sobre el sentido y los objetivos de la educación que se aproximan mucho a la visión de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo al analizar las actividades que los docentes realizan en su labor de enseñanza, parece ser que no están propiciando del todo la formación de lifelong learners. En otras palabras, por sus opiniones se puede decir que los docentes de la muestra, tiene una concepción sobre la educación a lo largo de la vida que se acerca considerablemente a una visión integral de ella, en cambio, por lo que dicen que hacen en su desempeño docente, no

se aprecia tal cercanía, al menos no en todos los aspectos de su actividad. En el ámbito de las opiniones vertidas por los docentes, la importancia que los docentes atribuyen a la formación de los estudiantes en las estrategias de aprendizaje motivacionales, afectivas, como son la motivación hacia el aprendizaje y curiosidad e inquietud por investigar. No obstante, encontramos algunos datos que no reflejan tan claramente que los docentes tengan una visión tan afín con la visión del aprendizaje a lo largo de la vida como sería deseable.

Conclusiones

1. Existe relación directa, moderada y significativa entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los docentes, donde $r = 0,689$ y el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual, se cumple que ($p<0,05$). En consecuencia se acepta la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula.
2. Existe relación directa, moderada y significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los docentes.
3. Existe relación directa, moderada y significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los docentes.
4. Existe relación directa, moderada y significativa entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza de los docentes.

Recomendaciones

1. Se sugiere realizar una capacitación en los docentes que permite afianzar el tema de estilos de enseñanza como el autocrático, democrático y Laissez-faire; aspectos que redundará en el desarrollo de sesiones de aprendizaje y donde los favorecidos serán los estudiantes para realizar la tarea de aprender con mayor eficacia.
2. Generar en los docentes el deseo de conocer las concepciones de aprendizaje que permita brindar un servicio de calidad, y en concordancia con las exigencias del mercado laboral actual, que permita a los estudiantes competir en las mismas condiciones frente a los egresados de otras instituciones del nivel superior.
3. Propiciar los procesos de reflexión entre el personal docente que permita una retroinformación más fluida, que nos dé a conocer los aciertos y errores en cuanto al proceso educativo que se está llevando a cabo, para tomar medidas correctivas que coadyuven a realizar una mejor evaluación con sentido crítico, reflexivo que favorezca los procesos de aprendizaje.
4. Generación de círculos de calidad que posibiliten que el personal de la institución educativa puedan compartir con la administración, la responsabilidad de solucionar problemas de coordinación, productividad y por supuesto de calidad del servicio educativo.
5. Resulta necesario replicar la presente investigación en otras Instituciones Educativas de la Dirección Regional de Educación, utilizando en algunos casos diseños de investigación, con el fin de profundizar el estudio sobre las concepciones de aprendizaje y su relación con los estilos de enseñanza.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor.
- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen. Argentina.
- Alva, R. (2011). *Las Tecnologías de Información y Comunicación como Instrumentos Eficaces en la capacitación a Maestristas de Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Sede Central, Lima, 2009-2010. Desde [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/Tesis%20para%20marcaci%C3%B3n%20\(para%20Inform%C3%A1tica\)/2011/alva_ar/alvar_ar.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/Tesis%20para%20marcaci%C3%B3n%20(para%20Inform%C3%A1tica)/2011/alva_ar/alvar_ar.pdf) (accesado el 20-10-14)
- Angulo, E. (1995). *El método científico como método didáctico y la técnica del seminario, en el rendimiento académico y la actitud científica del estudiante de Ictiología, Facultad de Ciencias Biológicas*. Tesis para optar el grado de Maestría en educación. Universidad nacional de Trujillo. Perú.
- Berumen, S. y Arriaza, K. (2008). *Evolución y desarrollo de las TIC en la economía del conocimiento*. España. Editorial: Ecobook.
- Capelleras, J.L. y Veciana, J.M. (2004). *Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida*. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 13, 55-72.
- Carmona, E. y Rodríguez, E. (2009). *Tecnologías de la Información y Comunicación: Ambientes Web para la calidad educativa*. Colombia. Ediciones Elizcom.

- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos. Perú.
- Castillio, S. (2011). *Las Tecnología de la Información y Comunicación en la formación del docente de matemática*. Desde http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCs/TEsIS/TEsIS_POSTGRADO/TEsIS_DOCTORALES/TDLBC38V352011CastilloSandra.pdf (accesado el 5-11-14)
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: Conceptos fundamentales OREALC*. Santiago.
- Gadea, O. (2007). *Actitud de los docentes universitarios frente a la gestión del entorno virtual de aprendizaje, utilizado en la universidad femenina del sagrado corazón de Jesús (UNIFE)*. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación. Lima: EPG de la UNE “Enrique Guzmán y Valle”.
- García, A. y Muñoz, Re. (2001). *Integración de las TIC en la Enseñanza Universitaria*. España. Editorial Netbiblo, SL.
- Garrido, A. (2006). *Fundamentos de programación en C++*. España. Editorial Delta Publicaciones.
- Jamrich, J. (2008). *Conceptos de Computación: Nuevas Perspectivas*. México. Editorial Cengage Learning, S.A. Décima edición.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: Centro Editorial e Imprenta, UNMSM.

- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: UNMSM.
- Meza, E. (2009). *Influencia de la didáctica de la TIC en la calidad de aprendizaje de los estudiantes del seminario interdisciplinar de gestión de recursos financieros y materiales de la Universidad César Vallejo*. Tesis para optar el grado Magister en ciencias de la educación. Lima: EPG de la UNE “Enrique Guzmán y Valle”.
- Nano, L. (1998). *Las tecnologías convergentes y la sociedad del conocimiento*. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.
- Pérez, M., García, M., Arratia, O. y Galisteo, D. (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle*.
- Publicaciones de las Naciones Unidas (2005). *Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la institucionalidad social: Hacia una gestión basada en el conocimiento*. Santiago de Chile. Editada por CEPAL Naciones Unidas.
- Ramón, P. y Sulca, A. (2006). *Estadística aplicada a la investigación educativa*.
- Sánder B. (2002). *La gestión pedagógica del docente en la integración de la escuela y la comunidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sancho, L. (1997). *La Computadora: Recurso Para Aprender Y Enseñar*. Primera edición. San José, C. R. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Apéndices

Apéndice A: Matriz de consistencia

Las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la RED N°3 UGEL 09 Huaura – Huacho - 2014

Formulación del problema	Objetivos	Hipotesis
<p>Problema general: ¿cuál es la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014?</p> <p>Problemas específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cuál es la relación existente entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014? • ¿cuál es la relación existente entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014? • ¿cuál es la relación existente entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014? 	<p>Objetivo general: Identificar las relaciones existente entre las concepciones de aprendizaje y los estilos de enseñanza en áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer las relaciones existente entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014. • Conocer las relaciones existente entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014. • Establecer las relaciones existente entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014. 	<p>Hipótesis general: Existe relación significativa entre las concepciones de aprendizaje y estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014.</p> <p>Hipótesis específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014. • Existe relación significativa entre las concepciones psicológicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014. • Existe relación significativa entre las concepciones pedagógicas de aprendizaje y los estilos de enseñanza en las áreas de comunicación y matemática con docentes de instituciones educativas del nivel secundario de la red n°3 ugel 09 huaura-huacho-2014.

Operacionalización de la variable			Metodología
Variable	Dimensión	Indicador	
Variable 1 Concepciones de aprendizaje	<input type="checkbox"/> Concepción epistemológica	<input type="checkbox"/> Producción del conocimiento <input type="checkbox"/> Apertura del conocimiento <input type="checkbox"/> Actitud científica	Tipo y diseño de la investigación: ➤ Cuantitativa, de corte transversal. Diseño Correlacional Denotación: M = Muestra de Investigación Ox = Variable I: (concepciones de aprendizaje) Oy = Variable II: (estilos de enseñanza) R = Relación entre variable
	<input type="checkbox"/> Concepción psicológica	<input type="checkbox"/> Procesos cognitivos <input type="checkbox"/> Aprendizaje y cognición	
	<input type="checkbox"/> Concepción pedagógica	<input type="checkbox"/> Procesos pedagógicos <input type="checkbox"/> Actividades de aprendizaje <input type="checkbox"/> Evaluación y retroalimentación	
Variable 2 Estilos de enseñanza	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza autocrático	<input type="checkbox"/> Toma de decisiones <input type="checkbox"/> Organización de actividades <input type="checkbox"/> Interacción y evaluación	
	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza democrático	<input type="checkbox"/> Planificación y organización <input type="checkbox"/> Distribución de actividades <input type="checkbox"/> Organización de los resultados	

	<input type="checkbox"/> Estilo de enseñanza Laissez-faire	<input type="checkbox"/> Niveles de participación <input type="checkbox"/> Interacción e intervenciones <input type="checkbox"/> Toma de decisiones	<p>Población:</p> <p>Todos los docentes, administrativos y directivos de instituciones educativas del nivel secundario de la red N°3 Ugel 09 Huaura-Huacho-2014.</p> <p>Muestra:</p> <p>➤ El tipo de muestreo es el probabilístico, en la medida que la muestra constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos.</p>
--	---	---	---



Apéndice B: Cuestionario para docentes sobre concepciones de aprendizaje

Estimado (a) Profesor (a):

La presente encuesta es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de su concepción de aprendizaje como docente. La presente encuesta es anónima. Por favor, responde con sinceridad.

INSTRUCCIONES:

En la siguiente encuesta, se presenta un conjunto de características sobre las concepciones de aprendizaje, cada una de ellas va seguida de cinco posibles alternativas de respuesta que debes calificar. Responde encerrando en un círculo la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- | | | |
|-----------------|---------------|------------|
| 1) NUNCA | 2) CASI NUNCA | 3) A VECES |
| 4) CASI SIEMPRE | | 5) SIEMPRE |

CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA		1	2	3	4	5
1	Organizan la información permitiendo al alumno formarse una visión sintética e integradora de la temática abordada.					
2	Promueven discusiones y debates entre los estudiantes para socializar los aprendizajes.					
3	Muestras apertura a nuevas formas de abordar puntos sometidos a discusión.					
4	Antes de sustentar tus puntos de vistas te aseguras de tener la información suficiente para expresar tus argumentos.					
5	Evalúas los efectos positivos y/o negativos de tus decisiones ante una situación determinada.					
6	Te adaptas fácilmente ante las situaciones nuevas e imprevistas demostrando solvencia académica.					
7	Cuando observas una situación fuera de lo común buscas mayor información que te facilite su entendimiento.					
8	Reflexiona sobre las estrategias que utiliza al resolver un problema, evaluando su pertinencia.					

CONCEPCION PSICOLOGICA							
9	Diseña planes de clases basados en los intereses de aprendizaje de los estudiantes.						
10	Diseña y ejecuta actividades de aprendizaje que respeten y atiendan de manera diferenciada la diversidad individual.						
11	Estimula y refuerza la participación activa de los alumnos.						
12	Se interesa por el aprendizaje de los alumnos propiciando un clima de concordia.						
13	Centra los procesos de enseñanza en los estilos de aprendizaje de los alumnos.						
14	Propician el intercambio de experiencias, como herramienta de enriquecimiento de los participantes.						
15	Responde de manera rápida y precisa ante las interrogantes planteadas.						
16	Emplea la evaluación como instrumento pedagógico para identificar aciertos y errores de alumnos.						

CONCEPCION PEDAGOGICA							
17	Durante las clases relaciona la nueva información con lo que ya sabes para entenderlo mejor.						
18	Diversifica la forma de trabajo con los estudianteS como producto de haberse actualizado.						
19	Diversifica las estrategias didácticas de acuerdo a la naturaleza de la lección.						
20	Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos empleados.						
21	Demuestra dominio y actualidad al abordar los contenidos del área.						
22	Explica con ejemplos y profundidad los contenidos del curso.						
23	Retroalimenta oportunamente sobre los contenidos que no han quedado claros.						
24	Comunica oportunamente los resultados de la evaluación.						

Muchas gracias.

9	Los docentes diseñan planes de clases basados en los intereses de aprendizaje de los estudiantes.					
10	Diseña y ejecuta actividades de aprendizaje que respeten y atiendan de manera diferenciada la diversidad individual.					
11	Estimula y refuerza la participación activa de los alumnos.					
12	Se interesa por el aprendizaje de los alumnos propiciando un clima de concordia.					
13	Centra los procesos de enseñanza en los estilos de aprendizaje de los alumnos.					
14	Propician el intercambio de experiencias, como herramienta de enriquecimiento de los participantes.					
15	Responde de manera rápida y precisa ante las interrogantes planteadas.					
16	Emplea la evaluación como instrumento pedagógico para identificar aciertos y errores de los alumnos.					
CONCEPCION PEDAGOGICA						
17	Durante las clases relaciona la nueva información con lo que ya sabes, para entenderlo mejor.					
18	Diversifica la forma de trabajo con los estudiantes como producto de haberse actualizado.					
19	Diversifica las estrategias didácticas de acuerdo a la naturaleza de la lección.					
20	Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos empleados.					
21	Demuestra dominio y actualidad al abordar los contenidos del área.					
22	Explica con ejemplos y profundidad los contenidos del curso.					
23	Retroalimenta oportunamente sobre los contenidos que no han quedado claros.					
24	Comunica oportunamente los resultados de la evaluación.					

Muchas gracias.

8	con ellos/as de entre sus temas favoritos.					
9	Los/as estudiantes deben aprender a seguir las indicaciones de los/as profesores/as de forma precisa.					
10	Estoy de acuerdo con las personas que reclaman una disciplina más estricta y la vuelta a las buenas costumbres.					
ESTILO DE ENSEÑANZA DEMOCRATICO						
11	Me gusta proponer tareas que permitan a cada estudiante hacerlas a su estilo.					
12	En mi clases intento motivar a los/as estudiantes para que usen sus habilidades creativas.					
13	Los/as estudiantes necesitan aprender a ser más críticos/as y evaluadores/as sobre los temas que leen.					
14	Los/as profesores/as deberíamos esforzarnos en ser autorreflexivos/as, analíticos/as y evaluadores/as con respecto a nuestra propia forma de enseñar.					
15	Es más importante aprender a evaluar ideas que simplemente memorizarlas o incluso generarlas.					
16	Me encuentro a gusto cuando un/a alumno/a expresa su disconformidad con una idea que le he presentado y explica por qué.					
17	Me gusta que mis estudiantes desarrollen sus propias formas de resolver los problemas.					
18	Realiza evaluaciones periódicas para verificar el logro de los aprendizajes.					
19	Las evaluaciones realizadas responden a los contenidos desarrollados durante las clases.					
20	Realiza procesos metacognitivos (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).					
ESTILO DE ENSEÑANZA LAISSEZ-FAIRE						
21	Pienso que los/as profesores/as debemos insistir más en los conceptos que en los hechos cuando explican sus lecciones.					
22	Me gusta que los/as estudiantes hagan una investigación del tema que ellos/as crean que es importante.					
23	En los trabajos escritos me gusta que los/as alumnos/as generen sus propios temas o tópicos.					
24	Una de las tareas principales de los/as profesores/as es evaluar el progreso de los/as alumnos/as.					
25	Prefiero dar a mis alumnos/as la idea general y el contexto del tema, esto es,					

	prefiero darles una idea general que centrarme en los detalles.					
26	Los/as profesores/as deberíamos ofrecer ayuda continua para que regresaran los/as estudiantes.					
27	Me gusta explicar a mis alumnos/as pasos específicos y detalles.					
28	Cada curso prefiero enseñar la misma materia en el mismo grado, que cambiar.					
29	Un/a buen/a estudiante siempre escucha atentamente las indicaciones del profesor/a.					
30	Los/as profesores/as deben de dar a sus alumnos/as mucha información concreta y detallada acerca de los temas que están explicando.					

Muchas gracias.

9	Los/as estudiantes deben aprender a seguir las indicaciones de los/as profesores/as de forma precisa.					
10	Estoy de acuerdo con las personas que reclaman una disciplina más estricta y la vuelta a las buenas costumbres.					
ESTILO DE ENSEÑANZA DEMOCRATICO						
11	Le gusta proponer tareas que permitan a cada estudiante hacerlas a su estilo.					
12	En sus clases intenta motivar a los/as estudiantes para que usen sus habilidades creativas.					
13	Los/as estudiantes necesitan aprender a ser más críticos/as y evaluadores/as sobre los temas que leen.					
14	Considera que los/as profesores/as deberían esforzarse en ser autorreflexivos/as, analíticos/as y evaluadores/as con respecto a nuestra propia forma de enseñar.					
15	Es más importante aprender a evaluar ideas que simplemente memorizarlas o incluso generarlas.					
16	Me encuentro a gusto cuando un/a alumno/a expresa su disconformidad con una idea que le he presentado y explica por qué.					
17	Me gusta que mis profesores/as desarrollen sus propias formas de resolver los problemas.					
18	Realiza evaluaciones periódicas para verificar el logro de los aprendizajes.					
19	Las evaluaciones realizadas responden a los contenidos desarrollados durante las clases.					
20	Realiza procesos metacognitivos (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).					

ESTILO DE ENSEÑANZA LAISSEZ-FAIRE						
21	Pienso que los/as profesores/as debemos insistir más en los conceptos que en los hechos cuando explican sus lecciones.					
22	Me gusta que los/as estudiantes hagan una investigación del tema que ellos/as crean que es importante.					
23	En los trabajos escritos me gusta que los/as alumnos/as generen sus propios temas o tópicos.					
24	Una de las tareas principales de los/as profesores/as es evaluar el progreso de los/as alumnos/as.					
25	Prefiere dar a sus alumnos/as la idea general y el contexto del tema, esto es, prefiere darles una idea general que centrarse en los detalles.					

26	Los/as profesores/as deberían ofrecer ayuda continua para que regresaran los/as estudiantes.					
27	Le gusta explicar a sus alumnos/as pasos específicos y detalles.					
28	Cada curso prefiere enseñar la misma materia en el mismo grado, que cambiar.					
29	Un/a buen/a estudiante siempre escucha atentamente las indicaciones del profesor/a.					
30	Los/as profesores/as deben de dar a sus alumnos/as mucha información concreta y detallada acerca de los temas que están explicando.					

Muchas gracias.