



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL  
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Análisis del Constructivismo ecléctico utilizado en las  
Estrategias didácticas de Educación Preparatoria en Montería,  
Córdoba, Colombia.**

Tesis para obtener el grado de:

**Maestría en Educación con énfasis en procesos de enseñanza aprendizaje**

Presenta:

**Luis Ricardo Álvarez Huertas**

Asesor tutor:

**Mtra. Hilda Guadalupe Beas Pérez**

Asesor titular:

**Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolin**

**Montería, Córdoba, Colombia**

**Noviembre 2012**

## **Dedicatorias**

A Dios todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, por todas sus bendiciones.

A Luis Manuel, mi padre in memóriam.

A Juan David, mi hijo menor.

## **Agradecimientos**

A la Universidad TECVirtual.

A la Universidad UNIMINUTO.

A la Doctora Danitza Montalvo Apolin por su comprensión y apoyo constante.

A la Maestra Hilda Guadalupe Beas por su comprensión, paciencia y apoyo.

A los directivos y profesores de la Institución Educativa Villa Cielo de Montería.

# **Análisis del Constructivismo Ecléctico utilizado en las Estrategias didácticas de Educación Preparatoria en Montería, Córdoba, Colombia.**

## **Resumen**

En este trabajo se analizan, desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas utilizadas por los docentes que contribuyen efectivamente al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012. Desde la óptica de investigación cualitativa se trabajó el método evaluativo con las técnicas de observación, análisis de contenido y la entrevista semiestructurada con sus respectivos instrumentos para la recolección y análisis de datos. Se estableció la población y la muestra intencional con siete maestros que imparten las ocho áreas evaluadas, en Colombia, por el ICFES SABER 11. Se pudo confirmar que los docentes en su práctica usan estrategias didácticas que corresponden al enfoque constructivista ecléctico, resultado de la búsqueda de una visión propia que responda a las necesidades de sus estudiantes, a sus ritmos de aprendizajes, contextualizado también en las necesidades de en su entorno sociocultural en condiciones de vulnerabilidad, para mejorar sus expectativas de aprendizaje. Se constata al comparar el perfil de entrada del estudiante con la resultante de las diferentes evaluaciones que el aprendizaje, medido con los puntajes o calificaciones obtenidas, son producto del esquema conciliador de las estrategias didácticas usadas. Esta hipótesis está planteada desde un vacío teórico que existe respecto al Constructivismo ecléctico, lo cual genera a su vez un espacio para futuras investigaciones.

# **Análisis del Constructivismo ecléctico utilizado en las Estrategias didácticas de Educación Preparatoria en Montería, Córdoba, Colombia.**

## **Introducción**

Con el presente trabajo se pretende analizar el uso de estrategias (método y técnicas) de enseñanza, por parte de los docentes de educación preparatoria, específicamente del grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de la ciudad de Montería, Córdoba, Colombia, para confirmar si estas se agrupan en el enfoque del Constructivismo ecléctico y si contribuyen a un mayor aprendizaje en los estudiantes, evidenciado en los resultados del Examen de Estado ICFES SABER 11 realizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), para evaluar aprendizajes en educación media. El gran valor de este trabajo está determinado por su conveniencia y relevancia social, su implicación práctica y su valor teórico en la medida que plantea una hipótesis desde un vacío teórico que existe respecto al Constructivismo ecléctico, lo cual genera a su vez un espacio para futuras investigaciones.

## Índice

<b>Dedicatorias</b> .....	ii
<b>Agradecimientos</b> .....	iii
<b>Resumen</b> .....	iv
<b>Introducción</b> .....	v
<b>Capítulo 1 Planteamiento del problema</b>	
1.1. Antecedentes.....	10
1.1.1. Descripción del problema.....	11
1.2. Contexto.....	12
1.3. Definición del problema.....	14
1.3.1. Preguntas de Investigación.....	15
1.4. Objetivos.....	16
1.4.1. Objetivo General.....	16
1.4.2. Objetivos específicos.....	16
1.5. Supuestos de Investigación .....	17
1.6. Justificación.....	17
1.6.1. Conveniencia de la investigación.....	18
1.6.2. Relevancia social.....	18
1.6.3. Implicación práctica.....	18
1.6.4. Valor Teórico.....	18
1.6.5. Utilidad metodológica.....	19
1.7. Delimitaciones y Limitaciones de la investigación.....	19
1.7.1. Delimitaciones.....	19
1.7.2. Limitaciones.....	20
1.8. Definición de términos.....	20
<b>Capítulo 2 Marco teórico</b>	
2.1. Antecedentes.....	23
2.2. Revisión de la literatura.....	37
2.2.1. Constructivismo ecléctico.....	38
2.2.2. Estrategias pedagógicas en el proceso instruccional.....	46
2.3. Triangulación de conceptos.....	50
<b>Capítulo 3 Metodología</b>	
3.1. Enfoque metodológico .....	53
3.1.1. El enfoque cualitativo.....	54
3.2. Población y muestra .....	55
3.2.1. Criterios de selección.....	56
3.3. Método y técnicas de recolección de datos.....	60
3.3.1. Método evaluativo.....	60
3.3.2. Las técnicas de investigación.....	61

3.4.	El procedimiento de la investigación.....	65
3.4.1.	La fase preparatoria.....	65
3.4.2.	El trabajo de campo.....	65
3.4.3.	La fase analítica.....	66
3.4.4.	La fase informativa.....	66
3.5.	Estrategias de análisis de datos.....	66
<b>Capítulo 4 Análisis de Resultados</b>		
4.1.	Análisis descriptivo e interpretación de resultados.....	68
4.1.1.	Análisis descriptivo de los resultados de la observación.....	68
4.1.2.	Análisis descriptivo de los resultados del análisis de contenido...	74
4.1.3.	Análisis descriptivo de los resultados de la entrevista semiestructurada.....	83
4.2.	Triangulación.....	90
<b>Capítulo 5 Conclusiones</b>		
5.1.	Hallazgos.....	95
5.1.1	Conclusiones en torno de las preguntas de investigación.....	98
5.1.2	Conclusiones en torno a los objetivos de la investigación.....	100
5.1.3	Conclusiones en torno al supuesto.....	104
5.2.	Recomendaciones.....	104
5.2.1	En lo académico.....	105
5.2.2	En lo práctico.....	106
5.2.3.	En lo teórico.....	106
5.3.	Futuras investigaciones.....	106
<b>Referencias.....</b>		107
<b>Apéndices.....</b>		118
<b>Currículum Vitae.....</b>		139

## **Capítulo 1**

### **Planteamiento del Problema**

El presente capítulo describe el objeto de investigación en el contexto de la Institución Educativa Villa Cielo de Montería, observado en el ciclo escolar 2012, concretamente a partir del supuesto que existe una desarticulación entre la propuesta pedagógica curricular formal basada en procesos constructivistas y el currículo real/oculto que se practica en los diversos enfoques docentes con sus estrategias y métodos usados para la enseñanza y el aprendizaje en el aula y para la vida.

Se busca analizar las experiencias más relevantes del proceso instruccional de la Institución Educativa Villa Cielo de Montería, observado concretamente a partir de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes del grado once y la relación directa del impacto de estas en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, reflejado en el resultado de la evaluación de los aprendizajes del Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11.

Con base en lo anteriormente señalado, se pretende analizar ¿cómo se relaciona el uso de las estrategias didácticas con los resultados exitosos de los aprendizajes, confirmado en las diferentes evaluaciones? y si estas estrategias didácticas podrían agruparse en el enfoque del Constructivismo ecléctico.

En consecuencia se busca dar respuesta, básicamente, a los siguientes interrogantes: ¿qué estrategias (método y técnicas) de enseñanza utiliza el docente de



grado once?, ¿Cómo utiliza el docente las estrategias didácticas?, ¿Cómo se presentan los contenidos de los planes de clase correspondientes al grado once?, para identificar la incidencia de estas en el resultado obtenido por los estudiantes en la evaluación de aprendizajes del Examen de Estado ICFES SABER 11 y asimismo aportar elementos que permitan fortalecer el currículo dentro del modelo educativo institucional, en el marco del Constructivismo ecléctico.

En tal sentido en este primer capítulo se plantean los antecedentes: orígenes de la problemática y la descripción diagnóstica desde el punto de vista docente de las estrategias (método y técnicas) de enseñanza usada en la construcción de aprendizajes y desempeños de los estudiantes. Se reseñan en el contexto las características especiales de los estudiantes de la Institución Educativa Villa Cielo, quienes hacen parte de un sector subnormal, conformado por familias vulnerables, de escasos recursos, en su mayoría de extracción campesina y desplazados por la violencia.

En la definición del problema se parte de la pregunta ¿cuáles estrategias (método y técnicas) de enseñanza son exitosas en la institución educativa? como problema de investigación cualitativo. Seguidamente se plantean los objetivos para responder a dicho problema en el supuesto de investigación del Constructivismo ecléctico, analizar las estrategias didácticas exitosas para grado once (preparatoria) en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

El gran valor de este trabajo está determinado por su conveniencia y relevancia social, su implicación práctica y su valor teórico en la medida que plantea una hipótesis

desde un vacío teórico que existe respecto al Constructivismo ecléctico, intentando enmarcar las estrategias didácticas del proceso instruccional del grado once (preparatoria) en la Institución Educativa Villa Cielo de Montería en ese enfoque, lo cual se proyecta de gran innovación y utilidad metodológica. Finalizando esta primera etapa con las delimitaciones y limitaciones de la investigación y la definición de términos.

### **1.1. Antecedentes**

Este trabajo parte del supuesto de que existe en la institución educativa una desarticulación entre la propuesta pedagógica curricular formal basada en procesos constructivistas y el currículo real/oculto que se practica en los diversos enfoques docentes con sus estrategias y métodos usados para la enseñanza y el aprendizaje en el aula y para la vida, los cuales se imbrican, se complementan y permiten ampliar dichos estilos de enseñanza – evaluación – aprendizaje, pues en la práctica como lo afirma Valenzuela (2011, p. 253) “los profesores raramente siguen los principios de un paradigma psicopedagógico bien definido. Más bien parece ser que mucho de la forma de hacer educación en la escuela está más basada en la intuición y experiencia del profesor (empirismo), que en el seguimiento de principios psicopedagógicos probados (teoría)”.

Siendo este el caso concreto de la Institución Educativa Villa Cielo de Montería, Córdoba, Colombia, en la cual se observa que los profesores utilizan una serie de estrategias en conjunto, que no corresponden rigurosamente a lo propuesto por el modelo pedagógico basado en el constructivismo social de Vigostky, sino que más bien

obedecen a un conjunto ecléctico apropiado por los docentes a partir de sus experiencias profesionales, del contexto en que se encuentran, del perfil de los estudiantes con los que interactúan; surge entonces la necesidad de analizar el tema en el marco de la micro teoría del Constructivismo ecléctico.

**1.1.1. Descripción del problema.** Las ideas para este trabajo surgen en la Institución Educativa Villa Cielo al comparar y reflexionar de forma intuitiva, como proceso de observación personal, acerca del desempeño y comportamiento de los estudiantes, principalmente en los resultados de la evaluación de los aprendizajes del Examen de Estado de la Educación Media en Colombia, ICFES SABER 11, comparados con el nivel de ingreso al grado once.

Esta primera idea invita a analizar las características o tipologías de las estrategias que contribuyen al aprendizaje exitoso de los estudiantes, teniendo en cuenta que los diferentes enfoques pedagógicos (conductista, constructivista y cognitivo conductual) usados en la institución (dependiendo del docente) han dado buenos resultado en las pruebas censales de estado SABER 11, pues en las tres promociones de bachilleres se han logrado resultados que los ubican en la media nacional. La investigación plantea simultáneamente la existencia de un vacío teórico acerca del Constructivismo ecléctico.

Además enriquece esta idea, que en el cumplimiento de las exigencias de las políticas educativas en la búsqueda de una educación de calidad y la gestión administrativa de dichos procesos en el contexto de la Institución Educativa, se han

realizado evaluaciones de desempeño para los docentes regidos por el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, Colombia (2002), encontrándose que doce profesores regidos por este estatuto, de los 60 docentes que tiene la institución, han logrado las más altas calificaciones en dicha evaluación, superaron el 90% en las competencias funcionales y de conductas-comportamientos, o sea una valoración final sobresaliente.

Sumado a lo anterior, llama la atención que la autoevaluación institucional, base para desarrollar el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), arroja resultados a mejorar ya que ubica la gestión académica de la Institución Educativa Villa Cielo, en términos generales, en un nivel aceptable dentro la escala de indicadores de desarrollo institucional colombiana, pues sus acciones se llevan a cabo de manera desarticulada y hay algunos principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para dar cumplimiento a los objetivos y metas, según lo define el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2008); lo cual inclina a pensar que los resultados exitosos de los estudiantes se deben en mayor medida a las estrategias y didácticas utilizadas por los docentes en el aula de clase.

## **1.2. Contexto**

La Institución Educativa Villa Cielo de Montería, Córdoba, Colombia, es de carácter oficial, fue concebida con el fin principal de brindar una educación y formación integral para la convivencia social y comunitaria, acorde con su misión: Formar personas íntegras con bases académicas, científicas que respondan a las exigencias de la sociedad, que permitan el mejoramiento de la calidad de vida y la democracia.

Inició labores en el año 2003 al sombrío de árboles frutales y una antigua construcción de la finca Villa Cielo, sector rural de la ciudad de Montería (capital del departamento de Córdoba, Colombia) adonde fueron reubicadas alrededor de dos mil familias. Hoy día Villa Cielo, es un barrio subnormal, conformado por familias vulnerables, de escasos recursos (estrato 1) en su mayoría de extracción campesina y desplazados por la violencia; la carencia de viviendas y otros factores socioeconómicos incidieron en la creación del barrio.

El entorno social del colegio está enmarcado por la inestabilidad en lo económico, asistencial, laboral y sanitario, aunado a la desintegración familiar, la falta de vivienda digna y el hacinamiento. Realidad que se ve reflejada en el colegio, en los niños y las niñas, pues algunos tienen que trabajar para ayudar en el sostenimiento de sus familias, en su mayoría son muy pobres, laboran en oficios varios como el trabajo doméstico o en la economía del rebusque (informal) y el mototaxismo (conductores de motos que prestan el servicio de taxis).

Obviamente esta situación del entorno social influye en el nivel y rendimiento académico y el comportamiento del estudiantado, en actitudes observables como la agresividad, la inasistencia a clases, los traslados frecuentes, la búsqueda de fuentes de subsistencias, entre otros.

A pesar de las condiciones en que viven los estudiantes, con privaciones culturales y afectivas, tienen gran potencialidad para el desarrollo de la inteligencia, de la imaginación, de las habilidades, conocimientos y valores que la Institución Educativa

Villa Cielo puede ayudar a descubrir, reconstruir y potencializar a través del respeto de la libertad de expresión, estimulando la originalidad y la cultura científica con el uso de estrategias, métodos y técnicas innovadoras para la enseñanza-aprendizaje acordes a su contexto (Álvarez, 2009).

### **1.3. Definición del problema**

En la Institución Educativa Villa Cielo, se infiere la existencia de una desarticulación entre el modelo pedagógico institucional y la realidad del desarrollo curricular en el proceso de enseñanza –aprendizaje en el aula, a partir de la forma cómo utiliza el docente las estrategias didácticas exitosas en el proceso instruccional de su clase, teniendo en cuenta que los diferentes enfoques pedagógicos (conductista, constructivista y cognitivo conductual) que se dan en la Institución Educativa Villa Cielo (dependiendo del docente), independientemente que correspondan o no fielmente al modelo pedagógico institucional, han promovido el logro de buenos resultados en las pruebas censales de estado SABER 11, pues las tres promociones de bachilleres, la primera en 2009, la segunda en 2010 y la tercera en 2011 lograron resultados que ubican a la institución en la media nacional.

Considerando que el modelo pedagógico institucional se sustenta en el constructivismo de Vigotsky, pero la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se ciñe rigurosamente a las estrategias idóneas que propone esta teoría para promover y desarrollar la construcción del conocimiento a partir de los presaberes del estudiante, sino que también se hace uso de estrategias cognitivas, conductistas o transmisionistas

entre otras, las cuales corresponden a diversos modelos de enseñanza, se presume que el éxito del aprendizaje evidenciado por los estudiantes en las pruebas del examen de Estado ICFES SABER 11, responde precisamente a la conciliación ecléctica de estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el aula de clases.

Se pretende entonces analizar ¿cuáles estrategias (método y técnicas) de enseñanza son exitosas en la institución educativa?, ¿cómo se relaciona el uso de las estrategias didácticas, con los resultados exitosos de los aprendizajes confirmado en las diferentes evaluaciones? y si estas estrategias didácticas podrían agruparse en el enfoque del Constructivismo ecléctico. En tal sentido, se estudiarán las materias o áreas que se consideran fundamentales de acuerdo con la Ley General de Educación de Colombia y los estándares básicos de competencias, estas son lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés (ICFES, 2010).

**1.3.1. Preguntas de investigación.** El problema de investigación se aborda desde los siguientes interrogantes:

**1.3.1.1. Pregunta principal.** ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente en el proceso instruccional de su clase, desde el enfoque constructivista ecléctico, de forma tal que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012?

**1.3.1.2 Preguntas subordinadas.** Con base en la anterior pregunta o principal, se plantean las siguientes preguntas subordinadas:

a. ¿Cómo utiliza el docente de grado once las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, en las áreas evaluadas por el “Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11” en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012?

b. ¿Cómo se pueden inferir a partir de los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, que las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes corresponden al enfoque constructivista ecléctico?

#### **1.4. Objetivos de Investigación**

**1.4.1. Objetivo general.** Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el Examen de Estado ICFES SABER 11.

#### **1.4.2. Objetivos específicos**

a. Analizar la forma como se presenta la interacción de profesores y alumnos en el aula, con el uso de las estrategias didácticas (pedagógicas) y las de evaluación de los aprendizajes, para el desarrollo de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.



b. Analizar la apropiación teórica que tienen los docentes para distinguir y usar las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, acordes con las características distintivas de los modelos y enfoques pedagógicos, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

c. Analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012.

### **1.5. Supuestos de la Investigación**

Se supone que las estrategias didácticas exitosas, utilizadas en el proceso instruccional en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, se desarrollan bajo el enfoque del Constructivismo ecléctico y contribuyen efectivamente al aprendizaje de los estudiantes de grado once.

### **1.6. Justificación**

El gran valor de este trabajo, está representado principalmente en la conveniencia y relevancia social y académica y en la implicación práctica que tiene para la Institución Educativa Villa Cielo de Montería, en la medida que evidencia la necesidad de replantear y sincerar la coherencia del modelo pedagógico vigente y la

realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, a partir de una hipótesis desde el Constructivismo ecléctico, intentando enmarcar las estrategias didácticas del proceso instruccional del grado once (preparatoria) en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, Córdoba, Colombia, en ese enfoque.

**1.6.1. Conveniencia de la investigación.** Al analizar las estrategias didácticas del proceso instruccional que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, no simplemente se impacta esta institución y su modelo curricular, sino que aportará al contexto social y académico una apuesta de futuro posible desde las experiencias contextuales de enseñanza aprendizaje.

**1.6.2. Relevancia social.** En el aspecto social esta investigación busca proponer un modelo pedagógico propio, basado en las estrategias y métodos usados por los docentes en la Institución Educativa Villa Cielo que pueda coadyuvar a la formación de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y mejorar sus expectativas de aprendizaje.

**1.6.3. Implicación práctica.** De poder proponer las experiencias exitosas de la Institución Educativa Villa Cielo, en el uso de estrategias que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes tendrán implicaciones importantes para solucionar problemas prácticos como la cobertura y calidad, al bajar los índices de estudiantes repitentes y la deserción escolar entre otros.

**1.6.4. Valor teórico.** La investigación plantea la adopción del Constructivismo ecléctico como marco del modelo curricular, a pesar del vacío teórico existente

alrededor de este enfoque, a partir de la observación y análisis de cómo utiliza el docente las estrategias didácticas exitosas en el proceso instruccional de su clase, de forma tal que contribuye al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

**1.6.5. Utilidad metodológica.** Se podrán usar los resultados de la investigación en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería, preferiblemente por afinidad de los contextos socioculturales, podrá favorecer al perfeccionamiento de las estrategias didácticas, las actitudes e intenciones docentes, permitiendo tener indicadores de base que ayuden a reconocer procesos de aprendizaje, desde las distintas áreas o asignaturas.

## **1.7. Delimitaciones y limitaciones de la investigación**

El presente trabajo de investigación cualitativa permitirá obtener un panorama general las estrategias didácticas en el proceso instruccional que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa cielo en la ciudad de Montería. La investigación en principio presenta las siguientes delimitaciones y limitaciones.

**1.7.1. Delimitaciones.** Para la recolección de datos de los informantes se utilizará las técnicas de entrevista a profundidad y observación de participante, que permitieran indagar en sus percepciones sobre estrategias didácticas que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, a la par se interactuará de manera directa con los diferentes miembros de la comunidad escolar. En

el análisis y las conclusiones de los datos se confronta o triangula la información con el fin de darle confiabilidad o validez a esta investigación cualitativa.

**1.7.2. Limitaciones.** En principio se presume como principales limitaciones la premura de tiempo y el hecho que se pueda extender el número de entrevistados.

## **1.8. Definición de Términos**

Las estrategias didácticas: conjunto de decisiones que los docentes toman respecto de la organización de los materiales y las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de lograr un aprendizaje efectivo (Rosas y Jiménez, 2009).

El método de enseñanza: suponen objetivos seleccionados y secuenciados por parte del docente para lograr las metas pedagógicas que se ha propuesto. Dichos métodos corresponden a una determinada interpretación de la actividad educativa cuyo principal objetivo es convertirse en guía para orientar y desarrollar la práctica educativa (Quaas y Crespo, 2003).

Las técnicas de enseñanza: son formas concretas o modos de proceder valiéndose de pasos o fases debidamente organizados, detallados y sistematizados para alcanzar determinados objetivos. Suelen formar parte de métodos más generales, que pueden a su vez contar con variantes (Cuello y Vizcaya, 2002).

El Constructivismo ecléctico: retoma las diferentes teorías y enfoques, que se puede denominar como diseño instruccional, entendido lo ecléctico como conciliador de las doctrinas o teorías psicopedagógicas “que parecen mejores o más verosímiles,

aunque procedan de diversos sistemas” y no cómo “producto de elementos de distinta naturaleza” en el sentido de híbrido o sincrético. Planteamiento del autor apoyado en el diccionario de la Real Academia Española (2001).

## **Capítulo2**

### **Marco teórico**

El capítulo contiene referentes teóricos generales y específicos respecto a modelos y enfoques pedagógicos que sustentan el currículo, analizados y contrastados con la descripción de las estrategias didácticas usadas por los docentes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, que es el tema particular objeto de esta investigación.

Diferentes paradigmas de la educación al igual que teorías generales y sustantivas se cruzan en el currículo de las instituciones educativas, particularmente en la Institución Educativa Villa Cielo, donde la búsqueda de una identidad pedagógica enmarcada en los requerimientos actuales de la educación de calidad la ha hecho trasegar entre modelos y enfoques pedagógicos, marcados por la autonomía docente que permite una orientación individual en la práctica, desligados de la propuesta institucional constructivista y que hoy apunta a la educación basada en competencia.

Para escudriñar en estas estrategias pedagógicas y didácticas, trataremos en este capítulo los antecedentes relacionados con las fuentes prácticas y en particular las teóricas relacionadas con el tema de investigación. Igualmente se hace la revisión de la literatura básica de la teoría general constructivista y la microteoría ecléctica. Para finalizar se desarrolla la triangulación de conceptos y la relación de las ideas revisadas.

## 2.1. Antecedentes

A partir de diferentes estudios e investigaciones anteriores sobre el tema, se aborda el análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de manera exitosa para el logro de los objetivos de aprendizaje, particularmente nos referimos a las estrategias didácticas. Si bien conceptos como método, estrategias, técnicas y actividades pueden tender a confusión debido a interpretaciones diversas dadas con cierta flexibilidad, dependiendo de los autores. Entendiendo por método los pasos a seguir para alcanzar un fin, con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1986).

Es claro que el profesor tiene libertades de cátedra (pedagogía y didáctica), sin embargo la labor pedagógica docente no debe estar solo fundamentada en la praxis, debe tener un cuerpo teórico o modelo que explique y enriquezca su quehacer, estos modelos pueden no ser implementados en forma pura sino desarrollados bajo planteamientos eclécticos entre las diferentes teorías, acordes con los rasgos característicos de varias tipologías de docente en un mismo grado o grupo escolar. Estos modelos permiten analizar lo que está detrás de la intención docente y que sustenta su labor pedagógica (Fernández y Elortegui, 1996).

Teniendo en cuenta que el presente trabajo abordará la descripción de las estrategias didácticas usadas por los docentes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, para las ocho materias o áreas (lengua castellana, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés), sería un trabajo muy extenso pues

cada una de ellas implica una investigación en particular, nos centramos entonces en estudios previos de casos particulares.

Con respecto a las estrategias didácticas y el auge del uso de las TIC en educación, que permitan fundamentar las bases para generar conocimientos y alcanzar el alto desempeño de competencias en los alumnos, se desarrollan bajo planteamientos eclécticos entre las teorías conductista y constructivista, se sugiere recurrir a una estrategia mixta en donde se utilicen las ventajas de ambas perspectivas: “La perspectiva conductivista debe ser utilizada fundamentalmente para el manejo de los aspectos de tipo organizativo como la definición de la estructura del curso, la enunciación de objetivos y el manejo de las evaluaciones. La perspectiva constructivista se debe utilizar para el manejo de los aspectos eminentemente académicos como la definición de estrategias de interacción y para definir las actividades individuales y grupales que contribuirán al logro de los objetivos.” (Núñez, 2000, p.3).

Núñez propone en la Tabla 1 un esquema mixto del proceso de enseñanza y aprendizaje útil, no solo para el desarrollo de cursos virtuales con características conductivistas y constructivistas, sino que puede ser aplicable y válido para cursos presenciales.



Tabla 1.

*Esquema mixto del proceso de enseñanza y aprendizaje.* (Núñez, 2000)

<b>Etapa del diseño instruccional</b>	<b>Perspectiva</b>	<b>Estrategia</b>
Análisis	Constructivista	Elaboración e implementación de un cuestionario para investigar las características y motivaciones de los participantes. Los resultados se utilizan para orientar los objetivos del curso hacia las necesidades de los participantes.
Diseño	Conductivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo administrativo por semanas, secciones y temas de acuerdo a las limitantes de tiempo y recursos.</li> <li>• División del conocimiento en fragmentos de fácil distribución.</li> <li>• Diseño de los objetivos del curso siguiendo criterios específicos según las competencias que se desea generar en los estudiantes.</li> </ul>
Desarrollo	Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del material de estudio a manera de guía y sin exceso de contenido para que el estudiante desarrolle su propia aproximación al tema.</li> <li>• Utilización de enlaces para facilitar al estudiante la profundización en los temas de mayor interés personal.</li> <li>• Énfasis en el desarrollo de actividades en grupo para facilitar la negociación social del conocimiento.</li> <li>• Desarrollo de actividades de revisión de pares para promover la reflexión crítica.</li> <li>• Desarrollo del curso como un micromundo que permite la simulación de las competencias que tendrán que realizar los estudiantes al aplicar su conocimiento en la vida real.</li> </ul>
Implementación	Constructivista	Durante el proceso de implementación se debe realizar una aproximación constructivista a través de actividades que inviten a la participación, al desarrollo de trabajos en grupo, y a la reflexión crítica a través de conferencias virtuales.
Evaluación	Conductivista y constructivista	La evaluación debe buscar medir el logro de las competencias y objetivos propuestos para el curso a través de exámenes tradicionales, pero también debe tomar en cuenta la creación de conocimiento individual a través de la participación en trabajos grupales y los aportes a las conferencias virtuales.

Ahora bien en el caso de la Didáctica de las Ciencias Experimentales: la Biología, Física y Química, como objeto de aprendizaje, deben darse procesos claros en el manejo de la información, comunicación y transformación de los saberes en el aula adaptados a las necesidades de aprendizaje contextualizado, en concordancia con De Longhi (2001) los docentes tendrán que referirse a qué es la ciencia, de su respuesta dependerá lo qué y cómo enseñen una ciencia en particular. Cumpliendo para el proceso de enseñanza y aprendizaje con las etapas básicas del diseño instruccional: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, desde una perspectiva ecléctica entre las teorías conductivista, constructivista y el enfoque por competencias.

Es así como los docentes conscientes de la necesidad de generar investigación en el aula, la actitud crítica en sus estudiantes, los trabajos de campo y las experiencias significativas, aplican, entre otras, estas estrategias didácticas en forma ecléctica para el diseño instruccional y en el proceso de enseñanza de las ciencias experimentales en busca de un aprendizaje, con sentido para los alumnos, como construcción social. Desde el enfoque constructivista dichas estrategias didácticas son según De Longhi (2001, p. 77) “producto del esfuerzo humano, más que un conocimiento objetivo. Sostiene que el proceso de aprendizaje resulta de la interacción entre los esquemas mentales del que aprende y las características del medio de aprendizaje, cobrando valor las ideas previas, las estrategias cognitivas, metacognitivas y los propósitos e intereses de los alumnos”; surge así, la necesidad de pensar en un esquema ordenador para el diseño e implementación de la enseñanza en la educación secundaria, en particular para las

ciencias, teniendo en cuenta los siguientes puntos planteados por De Longhi (2001, pp. 77-78):

1. “Seleccionar objetivos, actividades y contenidos que le den un carácter funcional al conocimiento, permitiendo que...retome los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Integrar en el currículum y en los aprendizajes, los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la disciplina, en el marco de un diseño flexible y con eje en las actividades.
3. Atender a la diversidad del grupo humano, como factor que enriquece la práctica (más que como obstáculo) y pensar el aula como un espacio dinámico.
4. Implementar estrategias de enseñanza que dejen explícita la concepción de cómo se aprende, cómo se enseña
5. Valorar los procesos de comunicación en el aula como factor que ayuda al aprendizaje, concreta el andamiaje de la enseñanza y favorece el hablar ciencia.
6. Organizar su enseñanza entendiendo al conocimiento como algo a construir y no como algo dado; favorecer la reconstrucción del conocimiento... usando variedad de métodos.

7. Desde este tipo de instrucción los docentes debemos evaluar constantemente la coordinación de estos procesos y ayudar, como un andamiaje a los alumnos y provocar en ellos una metacognición del camino recorrido”.

Igualmente Jaramillo (2002) concibe que la didáctica se ocupa de los métodos más adecuados para transmitir el bagaje científico y cultural, siendo asimismo la parte metodológica de la pedagogía, la más estrictamente científica, que tiene su apoyo en la lógica y la teoría de las ciencias para responder a la pregunta de cómo enseñar matemáticas o cómo enseñar historia, filosofía, física, por citar algunas áreas o materias en particular. Se vislumbra así, en el proceso formativo, la conveniencia de pensar en los objetos de aprendizaje (didáctica) en relación con los objetos de conocimiento (disciplinares) los cuales se presume que los docentes dominan, permitiendo la reconstrucción del conocimiento al igual que el logro de desempeños en los diferentes contextos culturales.

De las estrategias didácticas desarrolladas y aprobadas recientemente, son pocas las puestas en práctica por los docentes. Podríamos citar, en palabras de Mora (2003) la resolución de problemas, la enseñanza por proyectos, la enseñanza basada en las estaciones, los juegos en la educación matemática, la experimentación en matemática, la demostración, las aplicaciones y su proceso de modelación, entre otras.

El uso de las diferentes estrategias didácticas y pedagógicas para que los estudiantes logren adquirir los conocimientos y las competencias científicas se remontan

a los tiempos de Comenius, con un recorrido muy ilustrativo que nos presenta Mora (2003, p. 15):

“...Pestalozzi insistía en que la escuela tiene que ser una institución para la "formación del pueblo". Estas ideas influyeron tremendamente en las inquietudes pedagógicas iniciales del gran maestro latinoamericano Simón Rodríguez (1771-1836). John Dewey (1859-1952) fundó en los Estados Unidos de Norteamérica la denominada "escuela democrática". Él y su colaborador William Kilpatrick (1871-1965) desarrollaron el método de proyectos desde el punto de vista didáctico y pedagógico (Mora, 2003d), ampliamente conocido en la actualidad en el campo del aprendizaje y la enseñanza.... entre muchos otros María Montessori (1870-1952) y su pedagogía orientada en los niños, Hugo Gaudig (1860-1923) y George Kerschensteiner (1854-1932) con sus visiones sobre la escuela orientada en el trabajo; Pavel Blonskij (1884-1941) quien trató de darle sentido didáctico pedagógico a los principios sobre producción y enseñanza propuestos originalmente por Carlos Marx; Antón Makarenko (1888-1939) con sus escuelas para niños trabajadores y huérfanos; Célestin Freinet (1896-1966) quien insistía en la relación entre juego, trabajo y escuela. El renombrado pedagogo del siglo XX Paulo Freire (1921-1996) con su concepción sobre la pedagogía libertaria, y... la orientación humanista de Lawrence Stenhouse (1998) y Harmut von Hentig (2002)”.

Con respecto a las matemáticas escolares, Mora (2003) con relación a las estrategias didácticas para el desarrollo apropiado del proceso de aprendizaje y enseñanza, en una de sus conclusiones puntualiza que desde un punto de vista amplio y equivalente para cada estrategia didáctica comprende seis fases fundamentales: “punto de partida, el cual puede ser el contexto extra o intramatemático; preparación de las actividades de aprendizaje y enseñanza a partir de la problemática originalmente planteada; reconocimiento de los problemas específicos de acuerdo con cada una de las situaciones problemáticas; aplicación y desarrollo de conceptos y herramientas matemáticas para la resolución de los problemas particulares; establecimiento de la relación entre los conocimientos formales o intuitivos previos de los estudiantes y los nuevos conocimientos, los cuales serán sistematizados cuidadosamente por los docentes y, finalmente, la fase de reforzamiento, consolidación y automatización de los conocimientos matemáticos adquiridos, la cual se logrará mediante el tratamiento de situaciones problemáticas similares a la presentada como temática generadora.” (Mora, 2003, p. 32).

Otros estudios realizados más recientemente, muestran en los resultados obtenidos que los profesores de Inglés con Fines Específicos (IFE), “en su mayoría (75%), afirmaron tener una tendencia ecléctica ya que aclararon utilizar estrategias que se ubican tanto dentro de la teoría cognoscitiva, específicamente en el enfoque comunicativo, como en la teoría constructivista, por ser estrategias de elaboración y organización de conocimientos” (Alviárez, Guerreiro y Sánchez 2005, p. 4).

Las autoras indican en los resultados obtenidos en su investigación la evidencia que las estrategias utilizadas apuntan hacia una tendencia ecléctica abarcando el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo, entre las estrategias usadas por los docentes se destacan: “la inferencia (guessing), lectura de exploración (scanning), extracción de idea principal (skimming), identificación de la función retórica de los textos, referentes y estructuras gramaticales, construcción de mapas conceptuales, de palabras, el diagrama de Venn, entre otras” (Alviárez y otros, 2005, p.4).

Las diferentes estrategias didácticas utilizadas por los docentes fundamentadas en enfoques como el conductismo y el constructivismo, para alcanzar un aprendizaje, están documentadas en diferentes trabajos como el estudio realizado por Vera (2005) orientado a identificar la incidencia de las estrategias que utilizan los profesores para el rendimiento académico en la asignatura de geografía en Venezuela.

Vera, define las estrategias latentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo dos perspectivas, el enfoque conductista: como base del modelo educativo tradicional, caracterizado por un docente que estimula la memorización y su relación con el alumno es direccional, recurre a estrategias pedagógicas como el uso del discurso oral o escrito pretendiendo una asimilación cognitiva parcial del conocimiento; y el enfoque constructivista: con las estrategias docentes apuntaladas en los aportes de las corrientes psicológicas, en las teoría evolutiva genética de Piaget, la sociocultural de Vygotsky y la Asimilación y el Aprendizaje de Ausubel (Vera, 2005).

Cabe señalar que los sistemas conceptuales que se revisan en este trabajo, denominados también teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes, están determinadas por los contextos sociales y culturales donde se encuentran inmersos los centros educativos e interactúan los docentes, “...son eclécticos... no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos...” Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perea (2006, p.197), como se evidencia en los estudios más recientes.

Para Barros (2008) en la enseñanza de las ciencias intervienen variedad de conocimientos: el de las ciencias, el del científico, el académico, el del profesor, el cotidiano, el del alumno. Al interior del enfoque constructivista nos propone la didáctica de la Escuela Francesa, la cual ofrece al proceso de la enseñanza-aprendizaje y, en particular, a la relación ternaria profesor, alumno y objeto del saber elementos para un desarrollo didáctico que puede garantizar la apropiación del saber por parte del alumno.

Con el fin de no extendernos podemos decir una de las teorías de la Escuela Francesa es la Situaciones Didácticas que “busca estudiar, apoyándose en enfoques constructivistas del aprendizaje, las situaciones de apropiación del conocimiento matemático a partir de la adaptación del alumno a ambientes que se le presentan en un comienzo como problemáticos” (Panizza, 2003, citado por Barros, 2008, p. 62).



La Teoría de las Situaciones Didácticas es el proceso o transformaciones que sufre un saber con el fin de poder ser enseñado. La transformación del saber comienza en el saber erudito o saber sabio del científico, pasando por el saber institucionalizado en los textos de estudio, el saber enseñado del profesor, para convertirse finalmente en el saber del alumno (Barros, 2008).

En este orden de ideas, al analizar las estrategias didácticas de los docentes a partir de las creencias y actuaciones, de su concepción teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la praxis pedagógica que les permite afrontar la complejidad de su trabajo y reconocer sus responsabilidades en el proceso de calidad de la educación, se puede decir que los maestros que manejan una mejor información y comunicación con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje son más competentes al evaluar su crecimiento profesional y los aspectos de sus desempeños pedagógicas que necesitan regular para mejorar (Díaz, Martínez, Roa, Sanhueza, 2010).

En la Figura 1, podemos inferir que las evidencias internacionales (y nacionales) de las prácticas docentes y sus creencias apuntan al uso flexible de diferentes estilos y estrategias, dependiendo del contexto en el que esté trabajando.

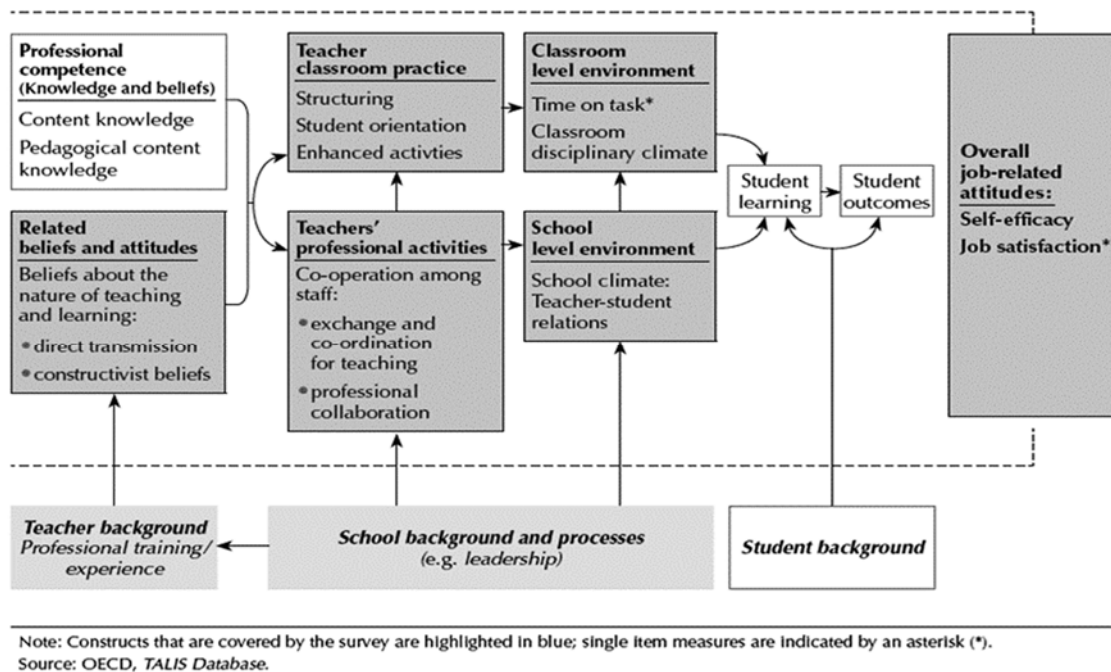


Figura 1. Marco para el análisis de las prácticas de enseñanza, (OECD, 2009).

La Figura 1 pone de manifiesto la relación entre las competencias profesionales (conocimiento y pedagogía) en cuanto a contenidos y estrategias didácticas. Respecto a las creencias y actitudes frente a lo enseñado mediante la trasmisión directa o lo construcción de conocimiento. Todo lo cual se evidencia en las formas de enseñanza utilizadas por los docentes en la práctica de clase y a través de las actividades propuestas para cada nivel de instrucción, lo cual constituye el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje que garantiza la satisfacción del estudiante y la capacidad para desarrollar trabajos a partir de su aprendizaje. Esto constituye el récord satisfactorio tanto para el profesor, como para la institución y el estudiante.

Es así como el docente al planificar el proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje, engloba aspectos generales del curso con las estrategias

didáctica (conjunto de procedimientos), se apoya en las técnicas de enseñanza para la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, usando diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. (ITESM 2010).

Nos sirve para puntualizar lo antedicho el estudio descriptivo desarrollado por Flórez (2011) en su obra: *Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria*, plantea como objetivo principal de investigación dar cuenta de la forma en que los fundamentos teórico-pedagógicos del currículo están siendo comprendidos y trabajados en la práctica diaria de los docentes, más allá de lo que ellos pudieran declarar a nivel de creencias pedagógicas y disciplinarias. La autora menciona en los resultados la observación de dos estilos pedagógicos bastante marcados en el área de Lengua Castellana y Comunicación, cuyas características principales se indican a continuación:

1. Un primer estilo centrado en una lógica deductiva, “que trata los contenidos desde una perspectiva eminentemente conceptual, y que utiliza la clase expositiva como actividad fundamental. En este contexto, suele existir una mediana o baja participación de los estudiantes y una relación vertical del docente hacia ellos.” (Flórez, 2011, p. 88).

2. Un segundo estilo en que se observa una mayor tendencia hacia una lógica inductiva, “a tratar los contenidos desde una perspectiva procedimental y, en menor medida, actitudinal y a utilizar el trabajo y la discusión en grupos o con el grupo como actividad central. En este estilo pedagógico el nivel de participación de los estudiantes

aumenta, y la relación que sostienen con el profesor es más dialógica u horizontal.”

(Flórez, 2011, p. 88).

En la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, Córdoba, Colombia, con el fin lograr un equilibrio entre el conocimiento y los desempeños de los estudiantes, se pretende desde las directivas institucionales un enfoque pedagógico constructivista, sin embargo, en la individualidad docente se abordan diferentes teorías y enfoques, de tal manera que se puede enmarcar el enfoque dentro del Constructivismo ecléctico, entendido este, como conciliador de las doctrinas “que parecen mejores o más verosímiles, aunque procedan de diversos sistemas” y no cómo “producto de elementos de distinta naturaleza” en el sentido de híbrido o sincrético, como lo afirma Valenzuela, (2011, p. 232): “En mayor o en menor grado, todos los que damos clases tendemos a ser eclécticos, buscando incorporar en nuestra práctica educativa lo mejor de cada teoría, aunque en no pocas ocasiones caigamos en cierto sincretismo, al tratar de emplear teorías fundamentalmente incompatibles”.

Dando los pasos que nos aproximan al Constructivismo ecléctico, coincidentemente con lo planteado por Flórez no se quiere asumir aquí ninguna valoración que indique la superioridad de uno de los dos estilos, pues ello sería dejarse llevar por las tendencias predominantes en el discurso pedagógico actual, sin considerar lo que señala la investigación en el área; pero cabe entonces preguntarse, en palabras de Flórez, “qué tan positivo puede ser que los docentes tiendan, exclusivamente, hacia un tipo de práctica, pues ello parece demostrar una falta de flexibilidad que impediría la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos.” (Flórez, 2011, p. 89).

Con base en los diferentes estudios, investigaciones y autores citados, en este trabajo se elige por su pertinencia el Constructivismo ecléctico como contexto para enmarcar el enfoque pedagógico del proceso instruccional en la Institución Villa Cielo, de Montería, Córdoba, Colombia, porque a pesar de encontrarse todavía en la categoría de microteoría, el Constructivismo ecléctico, es el que predomina actualmente en la práctica docente en las diferentes áreas educativas, retomando las propuestas de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y Gagné, ya sea en forma conjunta o de manera parcial; lo cual permite un panorama amplio para futuras investigaciones alrededor de la temática de las estrategias didácticas utilizadas con éxito en los procesos de enseñanza aprendizajes de instituciones educativas similares a la de este objeto de estudio.

## **2.2. Revisión de la literatura**

Bajo el nombre genérico de constructivismo encontramos en el contexto educativo una gama relativamente amplia de escuelas y orientaciones con marcadas diferencias de enfoque y contenido, no obstante la profusa documentación investigativa sobre el aprendizaje en la escuela como reconstrucción del conocimiento y los diferentes paradigmas, teorías generales, sustantivas y enfoques pedagógicos que ayudan con sus estrategias a dichos procesos instruccionales, más allá de la instrucción activa, contribuyen al aprendizaje de los estudiantes para ser gestores de su propio desempeño. Se referencian a continuación las investigaciones y publicaciones que aportan en gran medida al proceso de investigación: en primera instancia el constructivismo como macro teoría y el Constructivismo ecléctico como microteoría.

**2.2.1. Constructivismo ecléctico.** En particular se sustenta el presente trabajo con las teorías de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque del Constructivismo ecléctico conexas con el diseño instruccional, porque se identifican paralelismos o analogías entre varias teorías y enfoques, “buscando incorporar en nuestra práctica educativa lo mejor de cada teoría” (Valenzuela, 2011, p 232).

Partiendo del esbozo de cuatro concepciones del aprendizaje: la objetivista, la constructivista, el situado-sociohistórico o socioconstructivismo y el Constructivismo ecléctico, centraremos el presente trabajo en el marco de la última; teniendo en cuenta que en la formación y evaluación de los aprendizajes inciden, entre otros aspectos, las estrategias usadas en el proceso instruccional, las cuales pueden generar la necesidad en el docente de reforzar o cambiar de enfoque pedagógico e incluso utilizar, con base en la intuición y la experticia docente, una conciliación de teorías y enfoques para la construcción y desarrollo del conocimiento y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, como es el caso que nos ocupa.

En el transcurso de las últimas décadas tanto la teoría como la práctica educativa se han visto cuestionadas, enriquecidas, transformadas, por una serie de planteamientos que tienen su origen en la explicación epistemológica conocida genéricamente como constructivismo. Sin embargo utilizar el término de forma global sin mayores precisiones, puede prestarse a equívocos y provocar confusiones, pues a su interior contiene una diversidad de escuelas y orientaciones con innegables diferencias de enfoque y contenido.

En este orden de ideas, así como el objetivismo y el constructivismo son vistos por otros autores como incompatibles y excluyentes, Jonassen (2000) los considera como herramientas de diseño complementarias que pueden aplicarse en distintos contextos. Esta visión nos permite reforzar el supuesto de investigación enmarcando las estrategias instruccionales que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo de Montería, Córdoba, Colombia, dentro de la propuesta conciliadora del Constructivismo ecléctico.

Tomando como referencia a Jonassen (2000) la concepción objetivista del aprendizaje establece que los conocimientos pueden ser transferidos o transmitidos, bien sea por los profesores o con el uso de las TIC y son adquiridos por los alumnos. Además en su diseño se debe incluir el análisis, la representación y la reordenación de los contenidos y de los ejercicios para transmitirlos con mayor anticipación y fiabilidad.

En línea con Jonassen (2000) la concepción constructivista del aprendizaje, por el contrario, establece que el conocimiento es elaborado individual y socialmente por los alumnos a partir de preconceptos, basándose en las interpretaciones de sus experiencias personales en el mundo, como modelización más que una simple representación de la realidad. De manera tal que si el conocimiento no puede transmitirse, en consecuencia la enseñanza debería consistir en generar escenarios de experiencias que faciliten la reconstrucción del conocimiento.

El constructivismo toma las bases epistemológicas de las teorías cognoscitivistas, pero traza otros postulados diferentes como, por ejemplo, los planteados por Romero

(2002, p. 3) “La cognición es un proceso de atribución y articulación del sentido -que coincidiría en este sentido con los presupuestos de la fenomenología de Gadamer- de una realidad que no está previamente dada, sino que emerge (enactúa) y permite ingresar en un mundo compartido o, por el contrario, permite configurar uno nuevo” y la mente construye mundos, realidades, en lugar de representarlas.

Pintor y Vizcarro (2005) nos brindan una contextualización histórica para estas bases cognitivo–constructivista heredadas de la psicología, quienes a su vez toman como referencia a los autores Greeno, Collins y Resnick (1995), en tres líneas de pensamiento: “psicología de la Gestalt, que afirma la posibilidad del conocimiento por la configuración estructural de su objeto; el constructivismo, desde Piaget; y el procesamiento simbólico de la información –desarrollado en la ciencia cognitiva americana por Chomsky, Simon, Newell, entre otros–, que enfatiza los procesos de comprensión del lenguaje, el razonamiento y la solución de problemas” (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 629). Quienes consideran además, remotamente, que la orientación cognitivo-constructivista tiene sus raíces en el yo pensante cartesiano y en la síntesis kantiana entre sujeto y objeto.

En el estudio empírico, *Cómo aprenden los profesores*, Pintor y Vizcarro (2005) plantean tres concepciones del aprendizaje: la Empirista-conductual, con una metodología centrada en los contenidos; la Cognitivo-constructivista, centrada en el alumno, las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y la acción; la concepción Situado-sociohistórica, hace referencia a los valores éticos y cívicos, interacción, mediación de las TIC, relativismo y falibilidad del conocimiento.



Estas concepciones del aprendizaje abren la puerta para pensar en unas estrategias constructivistas de aprendizaje-enseñanza eclécticas, si los profesores en forma personal y teniendo en cuenta los entornos de aprendizaje buscan conjuntarlas, pues son teorías en acción que “...responden a la solución de problemas y a la necesaria toma de decisiones al hilo de cada día; y, por todo ello, son susceptibles de cambio, hacia mayores cotas de excelencia en perspectivas teóricas y epistemológicas.” (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 637).

Ahora bien, con la premisa de que el aprendizaje es en esencia un proceso constructivista que se basa en los esquemas cognoscitivos y experiencias previas de los estudiantes, los cuales según Delmastro y Salazar (2007, p. 19) “son transformados mediante la exposición a un ‘input’ lingüístico contextualizado y como resultado de la interacción con otros estudiantes y/o el profesor”, se plantea como alternativa para una sociedad postmoderna, dinámica y cambiante la adopción de una postura ecléctica, que incorporen al proceso de enseñanza–aprendizaje de manera coherente y planificada, metodologías, procedimientos y estrategias instruccionales resultantes de distintos enfoques que se articulan con el fin último de atender de manera más eficaz y eficiente los requerimientos tanto individuales como colectivos que puedan surgir en un momento determinado en dicho proceso.

Una tercera concepción, de acuerdo con el enfoque situado-sociohistórico o socioconstructivismo, el aprendizaje se da en la interacción humana y en un contexto, el conocimiento se halla distribuido socialmente, es en la comunidad de aprendizaje donde se establece el alcance de los significados, retomando a Pintor y Vizcarro, quienes

puntualizan las tradiciones y teorías de estas perspectiva, la “situada serían el pragmatismo de Dewey, el perspectivismo orteguiano, la etnografía, la psicología ecológica, la sociología del conocimiento, la fenomenología hermenéutica desde Heidegger a Gadamer, la escuela sociohistórica de Vygotsky y la teoría de la práctica comunicativa de Habermas y Apel, epígonos de la Escuela de Francfort” (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 630).

Desde la perspectiva de esta investigación elegir una teoría única del desarrollo y transformación del aprendizaje y la reconstrucción del conocimiento en el sujeto cognoscente, como marco de referencia para reconocer, describir y analizar las estrategias didácticas implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, supone la renuncia a utilizar otras bases conceptuales, filosóficas y metodológicas alternativas que pueden ayudar a revisar aspectos de estos procesos que no bastan con ser estudiados y explicados por el modelo pedagógico constructivista en términos genérico.

Por consiguiente utilizar una única teoría del aprendizaje, para un caso contextual con características particulares tanto sociales como psicológicas y culturales en la Institución Educativa Villa Cielo, pudiera ser excluyente, por tanto se prefiere en este caso una cuarta concepciones del aprendizaje desde el enfoque del Constructivismo ecléctico. Entendido lo ecléctico, en esta primera aproximación, según lo plantea Coll (1996) como la posibilidad de selección aspectos o partes del las explicaciones que brindan las diferentes doctrinas o teorías psicopedagógicas, incluso de aquellas que pueden presentarse en ocasiones como contradictorias, y conciliar las que le son mejores

o más verosímiles para poder analizar, describir y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular de la Institución Educativa Villa Cielo de Montería, Córdoba, Colombia, con respecto a los procesos de aprendizaje, se evidencia la presencia de estudiantes con una marcada formación “tradicional” conductista desde sus hogares, con una cultura que tienden al desarraigo, producto de migraciones y desplazamientos forzados, en condiciones de vulnerabilidad, que amerita un trabajo pedagógico especial.

Surge entonces la necesidad de evidenciar una postura constructivista ecléctica, conciliadora entre el conductismo, el constructivismo instruccional y los aprendizajes basados en competencias, que incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje desde los programas y enfoques de los docentes en sus áreas, diferentes metodologías, procedimientos y estrategias con el fin de atender las necesidades individuales y colectivas de los alumnos.

Para aproximarnos a este contexto institucional y sus procesos de enseñanza – aprendizajes y saber hacer, es pertinente hacerlo desde la perspectiva constructivista ecléctica, pues “...El constructivismo se plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva, actividad auto constructiva del sujeto para lo cual insiste en lograr un aprendizaje mediante la necesaria creación de situaciones de aprendizaje por el maestro, que le permiten a los alumnos una actividad mental y también social y afectiva que favorece su desarrollo...” (Ferreiro, 2008, p. 3, citado por

Villarruel-Fuentes, 2012, p. 21), quien nos da otro ejemplo, en esta misma línea: "...la construcción de conocimiento es un proceso situado en un determinado contexto cultural e histórico, contexto que también es generado en dicha construcción. La construcción del conocimiento es, a la vez, un proceso individual y social, y se produce simultáneamente en ambos planos..." (García y Cano, 2006, p. 122, citado por Villarruel-Fuentes, 2012, p. 21).

Para Frade (2009) una concepción educativa "ecléctica" se da, desde la visión científica, cuando existe un punto de encuentro entre las diversas teorías, es decir un eje articulador que justifica su unión. No hablamos, entonces, de Constructivismo ecléctico en el sentido de "híbrido" como lo concibe Bustos (2002) a quien le parece esta opción peligrosa por tergiversar demasiado las ideas originales. Se plantea más bien en concordancia con el constructivismo de TIPO (f) o de los diseñadores instruccionales de la clasificación hecha por Bustos (2002), que comprende el paso de una psicología conductista, condicionamiento operante – instrumental (Skinner), a una psicología conductista cognitiva de enfoque sistémico (Gagné), a una psicología constructivista en relación con la epistemología genética (Piaget), hasta llegar a los procesos cognitivo-conductuales de la planeación por competencias.

Como complemento a esta opción constructivista ecléctica, en busca de una educación de calidad, se toman los planteamientos del enfoque por competencias que articulan los conocimientos con las habilidades de pensamiento, destrezas y valores, entre otros, permitiendo al alumno saber pensar y saber hacer en contexto. Este enfoque por competencias es cuestionado por Díaz Barriga (2006), quien se pregunta si son ¿Una

alternativa o un disfraz de cambio?, sin embargo en su ensayo, desde un sentido más pedagógico para la aplicación en el campo curricular, concluye que “el enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: Aprendizaje situado, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar.” (Díaz Barriga, 2006, p.35).

En contraste con la revisión de la literatura básica de la teoría general constructivista y la microteoría ecléctica, que por cierto es muy escasa, el artículo de Villalobos, Montiel y Ramos (2010), a partir de la experiencia previa (empírica), de la observación de la realidad educativa de las escuelas de Comunicación Social venezolanas, con el propósito de construir escenarios futuros y deseables para la generación de competencias profesionales integradas que demandan la sociedad, constata que dichas escuelas orientan sus estrategias pedagógicas hacia un enfoque ecléctico “... caracterizado por un modelo tradicional, pero no dominante, de carácter conductista y obsesionado por la transmisión de contenidos. También por la presencia de una postura cognitivista, de orden tecnológica, que privilegia el logro de los objetivos planificados, y finalmente está presente, como corriente emergente, el enfoque constructivista donde los docentes explican a los estudiantes los contenidos de las materias definiendo y razonando su significado en búsqueda de un aprendizaje significativo para todos los participantes.” (Villalobos, Montiel y Ramos, 2010, p. 53).

**2.2.2. Estrategias pedagógicas en el proceso instruccional.** Una buena parte de la literatura sobre diseño instruccional y estrategias pedagógicas tanto para la modalidad virtual como para la presencial se encuentran enmarcadas, hoy día, en el modelo pedagógico constructivista. Resaltan la necesidad de acompañar al estudiante en su proceso de formación integral. En los ambientes de enseñanza virtual también se plantean articulaciones de criterios constructivistas con estrategias tradicionales, para facilitar el logro de los aprendizajes que puedan plantearse al alumno en la construcción y reconstrucción del conocimiento y su desempeño en contexto, lo cual sugiere la naturaleza ecléctica de las estrategias didácticas.

De las diferentes estrategias de enseñanza, que coadyuvan a la autonomía del aprendizaje en el estudiante y su desempeño contextualizado, como el Portafolio, Método de proyecto, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), entre otros; se toma como ejemplo el ABP por ser congruente con el enfoque constructivista ecléctico.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), está sustentado en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje, lo que se evidencia en la presencia de los siguientes tres principios básicos: a) La comprensión de una situación de la realidad surge a partir de las interacciones con el medio ambiente, b) El conflicto cognitivo al enfrentar cada situación, estimula el aprendizaje y c) El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno (Morales Landa, 2004).



Figura 2. Proceso de los siete pasos del ABP. (Tecnológico de Monterrey, 2012).

En la Figura 2 se muestra la secuencia de los siete pasos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) propuestos por el Tecnológico de Monterrey (2012), los cuales sirven para dar un orden y estructura al trabajo que los alumnos deben realizar, para poder garantizar la formación y evaluación los aprendizajes al igual que el desempeño en los diferentes contextos donde interactúen. A continuación se especifican los objetivos de estos pasos:

Paso 1: Aclarar términos y conceptos. “El objetivo de este paso es evitar, entre los alumnos, confusiones o malos entendidos sobre el significado de ciertos conceptos

clave que se incluyen en el planteamiento de la situación problemática”. (Tecnológico de Monterrey, 2012, p. 1).

Paso 2: Definir los problemas. “El objetivo de este paso es que los alumnos definan uno o más problemas concretos que se desprendan de la situación problemática planteada.”. (Tecnológico de Monterrey, 2012, p. 1).

Paso 3: Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis. Realizar una lluvia de ideas. “consiste en tomar por orden cada problema y someterlo a un análisis detallado, utilizando los conocimientos y la capacidad de interrogación combinados del grupo”. (Exley y Dennick , 2007, p. 91).

Paso 4: Hacer una lista sistemática del análisis. Clasificar las aportaciones del análisis. “El objetivo de este paso es clasificar las ideas aportadas en el Paso 3,...los alumnos deben reflexionar sobre cómo sus ideas permiten explicar y/o resolver los problemas planteados.”. (Tecnológico de Monterrey, 2012, p. 1).

Paso 5: Formular los resultados del aprendizaje esperados. “El objetivo de este paso es que los alumnos traduzcan los esfuerzos anteriores en metas concretas de aprendizaje”. (Tecnológico de Monterrey, 2012, p. 1).

Paso 6: Aprendizaje independiente centrado en resultados. “El objetivo de este paso es que los alumnos encuentren materiales de aprendizaje que sean relevantes para las metas planteadas”. (Tecnológico de Monterrey, 2012, p. 1).



Paso 7: Sintetizar y presentar nueva información. Reportar hallazgos/obtener conclusiones. “El equipo presentará un reporte o hará una presentación en la cual se muestren las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente en relación a la solución del problema”. (Morales y Landa, 2004, p. 154).

El ABP puede articularse con el proceso instruccional tradicional y el enfoque por competencias. Esta estrategia didáctica y método de instrucción se considera una alternativa congruente con el enfoque constructivista ecléctico, ya que permite conciliar varias estrategias para la reconstrucción del conocimiento y los aprendizajes, igualmente puede ser aplicada en diversas asignaturas.

Como estrategia ecléctica se diseña desde una perspectiva conductista la “definición de la estructura del curso” y constructivista en lo académico “como la definición de estrategias de interacción y para definir las actividades individuales y grupales que contribuirán al logro de los objetivos” (Núñez, 2000, p.3).

Con respecto a la evaluación de los procesos de aprendizaje, como regulación crítica, es una acción integral, continua y sistemática que debe ser además flexible, interpretativa, participativa y formativa, realizada con base en indicadores de logros esperados para alcanzar los desempeños, pues nos permite según Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008, p. 4) “ir más allá del aprendizaje de conocimientos para lograr desarrollar en nuestros alumnos las competencias que necesitarán para sobrevivir profesionalmente en sociedad del conocimiento del siglo XXI” quienes plantean,

también, una serie de efectos como características distintivas del aprendizaje en los alumnos que lo practican:

1. Les motiva y les obliga a afrontar, analizar y solucionar problemas complejos.
2. Les obliga juzgar la adecuación de su conocimiento, a identificar sus necesidades de aprendizaje y auto-satisfacerlas buscando información, aprendiendo autónomamente y comprendiendo en profundidad.
3. Les enseña a construir nuevo conocimiento con la información encontrada y a aplicarlo a problemas propios de la vida profesional.
4. Mejora su retención de conocimiento a largo plazo y la capacidad para aplicarlo.
5. Desarrolla competencias (solución de problemas, comunicación, trabajo en equipo) que son esenciales para resolver problemas profesionales.
6. Enseña a comunicarse oral y documentalmente.
7. Enseña a trabajar cooperativamente en pequeños equipos al servicio de una organización o colectividad...” (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008, p. 4).

### **2.3. Triangulación de conceptos**

Las estrategias utilizadas por los docentes en diferentes instituciones educativas, con base en los contenidos revisados y la observación personal, muestra una tendencia

que apunta hacia una mixtura de teorías: conductista, cognoscitiva, constructivista y el enfoque por competencias, que en el proceso instruccional coadyuvan a garantizar los aprendizajes y el desempeño en contextos de los alumnos.

Una limitante u oportunidad de escudriñamiento para esta triangulación es la poca referencia bibliográfica de investigaciones con respecto al Constructivismo ecléctico y sus estrategias didácticas, menos aún las que armonizan esta teoría sustantiva con el enfoque por competencias, que en la práctica docente diaria se está dando en la Institución Educativa Villa Cielo, lo que se puede identificar con un proceso de observación en la escuela. Los trabajos al respecto, en su gran mayoría, sólo tocan tangencialmente el Constructivismo ecléctico, se limitan a expresar si están de acuerdo o no, con párrafos referenciados de otros autores, no ahondan en la teoría.

Después de revisar los trabajos previos, se puede inferir que existe un temor en algunos de los autores en asumir como válida y pertinente para nuestros contextos una postura ecléctica, presumiblemente por querer sostener una posición única, excluyente, en las estrategias didácticas enmarcadas o encajonadas en uno u otro modelo copiado e impuesto en nuestro entorno social y cultural, desconociendo que en la práctica pedagógica los docentes asumen la diversidad de versiones del constructivismo sumado al enfoque por competencias, que actualmente dinamizan el escenario educativo, bien sea por tendencia global, convicción o moda.

En palabras de Villarruel-Fuentes (2012) esto trae como consecuencia un manejo ecléctico de los postulados, para Bustos (2002) es una opción peligrosa ya que puede

tergiversar demasiado las ideas originales del constructivismo, pues él entiende lo ecléctico en el sentido de “híbrido” o sincrético y no como conciliador de las doctrinas o teorías psicopedagógicas que son consideradas mejores o más verosímiles, para el proceso instruccional, aunque procedan de diversos sistemas, como se plantea en este trabajo, teniendo en cuenta que “En mayor o en menor grado, todos los que damos clases tendemos a ser eclécticos, buscando incorporar en nuestra práctica educativa lo mejor de cada teoría, aunque en no pocas ocasiones caigamos en cierto sincretismo, al tratar de emplear teorías fundamentalmente incompatibles.” (Valenzuela, 2011, p. 232).

Desde la visión científica, una concepción educativa ecléctica se da, para Frade (2009), cuando existe un punto de encuentro o eje articulador entre las diversas teorías, que justifiquen su unión; para los estudios empíricos este esquema conciliador de didácticas que utilizan los docentes en su praxis, raramente siguen los principios de un paradigma psicopedagógico bien definido como lo afirma Valenzuela (2011, p. 253) “Más bien parece ser que mucho de la forma de hacer educación en la escuela está más basada en la intuición y experiencia del profesor (empirismo), que en el seguimiento de principios psicopedagógicos probados (teoría)”.

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

En el presente capítulo se describe con claridad el enfoque, la población, los instrumentos utilizados para la recolección de información y la forma como serán analizados e interpretados los datos obtenidos para dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

El trabajo se aborda como una investigación cualitativa, la cual se describe en el enfoque metodológico. Se estableció la población y la muestra de investigación teniendo en cuenta los criterios de selección de los docentes participantes. En el ítem de métodos y técnicas de recolección de datos se describe el trabajo con el método evaluativo y las técnicas de observación, análisis de contenido y la entrevista semiestructurada con sus respectivos instrumentos. En el procedimiento de la investigación se siguieron las cuatro fases de una investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica y la fase informativa. Finalizamos con la sistematización del proceso realizado en la estrategia de análisis de datos, como se expone a continuación.

#### **3.1. Enfoque metodológico**

Esta investigación es de naturaleza cualitativa, enmarcada en el método evaluativo, lo que permite poder analizar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes del grado once en las áreas de lenguaje, matemáticas, biología, química, física,

filosofía, ciencias sociales e inglés y cómo estas estrategias impactan el proceso de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Villa Cielo.

Con el fin de desarrollar los objetivos planteados en la tesis, se procedió a conducir metodológicamente el proceso bajo el enfoque cualitativo, sustentado en el método evaluativo se consideran las diferentes etapas que van desde la determinación de la población y muestra de la investigación, el método y técnicas de recolección de datos, el procedimiento de la investigación y las estrategias de análisis de datos.

**3.1.1. El enfoque cualitativo.** El enfoque metodológico con el cual se trabajará la problemática a investigar, se determinó a partir de las preguntas: ¿Cómo utiliza el docente de grado once las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, en las áreas evaluadas por el “Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11” en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012? y ¿Cómo se pueden inferir a partir de los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, que las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes corresponden al enfoque constructivista ecléctico?

Se trabaja bajo este enfoque cualitativo en el intento de tener una mayor comprensión de la realidad instruccional en la Institución Educativa Villa Cielo, como lo plantea Flick (2007) cuando concibe que la investigación cualitativa se orienta esencialmente a analizar casos concretos en su particularidad temporal local, a partir de las expresiones y actividades de las personas en su contexto propio, por tanto nos

permite diseñar las rutas hacia nuestro objeto de estudio, con el fin de reconocer sus opiniones, pensamientos y el saber hacer instruccional en el contexto escolar determinado.

La metodología cualitativa como lo afirman Taylor y Bogdan (1987) produce datos descriptivos, por intermedio de las propias palabras, habladas o escritas, de las personas o la conducta observable, que permiten abordar descriptivamente el mundo empírico. Desde una aproximación, como la fenomenología, a las experiencias docentes en el uso exitoso de estrategias didácticas, requiere entender la riqueza de la práctica desde la propia perspectiva del profesor, examinar el modo en que se experimenta la labor docente y fundamentarse en los métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad, o cualquier otro que genere datos descriptivos (Taylor y Bogda, 1987).

### **3.2. Población y muestra de la investigación**

Con base en el objetivo principal de esta investigación, analizar las estrategias didácticas de los docentes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de los 14 docentes que imparten las 15 asignaturas o materias, se seleccionaron siete maestros en las áreas evaluadas, en Colombia, por el Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11, esta decisión de elección informal de los sujetos corresponde a una muestra dirigida o no probabilística, teniendo en cuenta “no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada

elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema.” (Gómez, 2006, p. 117).

**3.2.1. Criterios de selección.** Los atributos básicos que llevaron a la selección de los siete participantes, fueron específicamente: ser docentes del grado once en la Institución Educativa Villa Cielo de Montería e impartir una o más de las áreas (asignaturas o materias) evaluadas, en Colombia, por el Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11, lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés. Se tomó con base en el muestreo intencional estos criterios pues “se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación... haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave (personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información).” (Martínez, 2006, p. 137).

De los dos cuerpos que conforman el Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11: el núcleo común y el componente flexible, nos centraremos en el primero donde están las áreas que se consideran fundamentales (de acuerdo con la Ley General de Educación –de Colombia- y los estándares básicos de competencias). Estas son lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés, evaluadas con dicha prueba (ICFES, 2010).

Teniendo en cuenta que en la muestra no se toman los estudiantes, se medirá el aprendizaje con los resultados del Examen de Estado para la educación media ICFES



SABER 11° aplicado a los estudiantes del último ciclo de formación en educación media. Estos resultados se presentan en el Capítulo 5 con el fin de confirmar o aportar nuevas interpretaciones al supuesto de la investigación. Para tal efecto se trabaja en principio con las Pruebas Pre-Icfes, son una preparación que se ofrece a los estudiantes para la Prueba de Estado ICFES, impartidas por el Grupo Educativo Helmer Pardo, de la cual tomamos dos aplicaciones: Simulacro No 1 y Simulacro No 2.

Con el fin de confirmar si el aprendizaje queda en los alumnos se complementan las evidencias de los simulacros con del proceso de evaluación de los aprendizajes realizados por los docentes en los tres primeros períodos del año lectivo. En la Institución Educativa Villa cielo se realizan cuatro informes de las evaluaciones, por periodos de dos meses cada una, aunque las calificaciones son numéricas interpretan los aprendizajes desde lo académico, social y personal, como se indica en la Figura 3 Criterios de evaluación en la Institución Educativa Villa Cielo.

Como evidencia final para confirmar el éxito de las estrategias didácticas desde el enfoque constructivista ecléctico en los aprendizajes de los alumnos, se toma el Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11 aplicado en 2012, ya que acorde con las orientaciones dadas por el ICFES (2010) el examen tiene como fin comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por terminar undécimo grado. Además nos indica, en sus objetivos, los diversos propósitos que cumple el examen con diferentes actores del sistema educativo de acuerdo con el ICFES (2010, p. 3):

1. “A los estudiantes les proporciona elementos para su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
  2. A las instituciones de educación superior les permite seleccionar candidatos idóneos para sus programas de formación y hacer seguimiento de su evolución académica.
  3. A los establecimientos educativos les ofrece referentes para sus procesos de autoevaluación y orientación de sus prácticas pedagógicas.
  4. A las autoridades educativas les permite construir indicadores de calidad.”
- (ICFES, 2010).

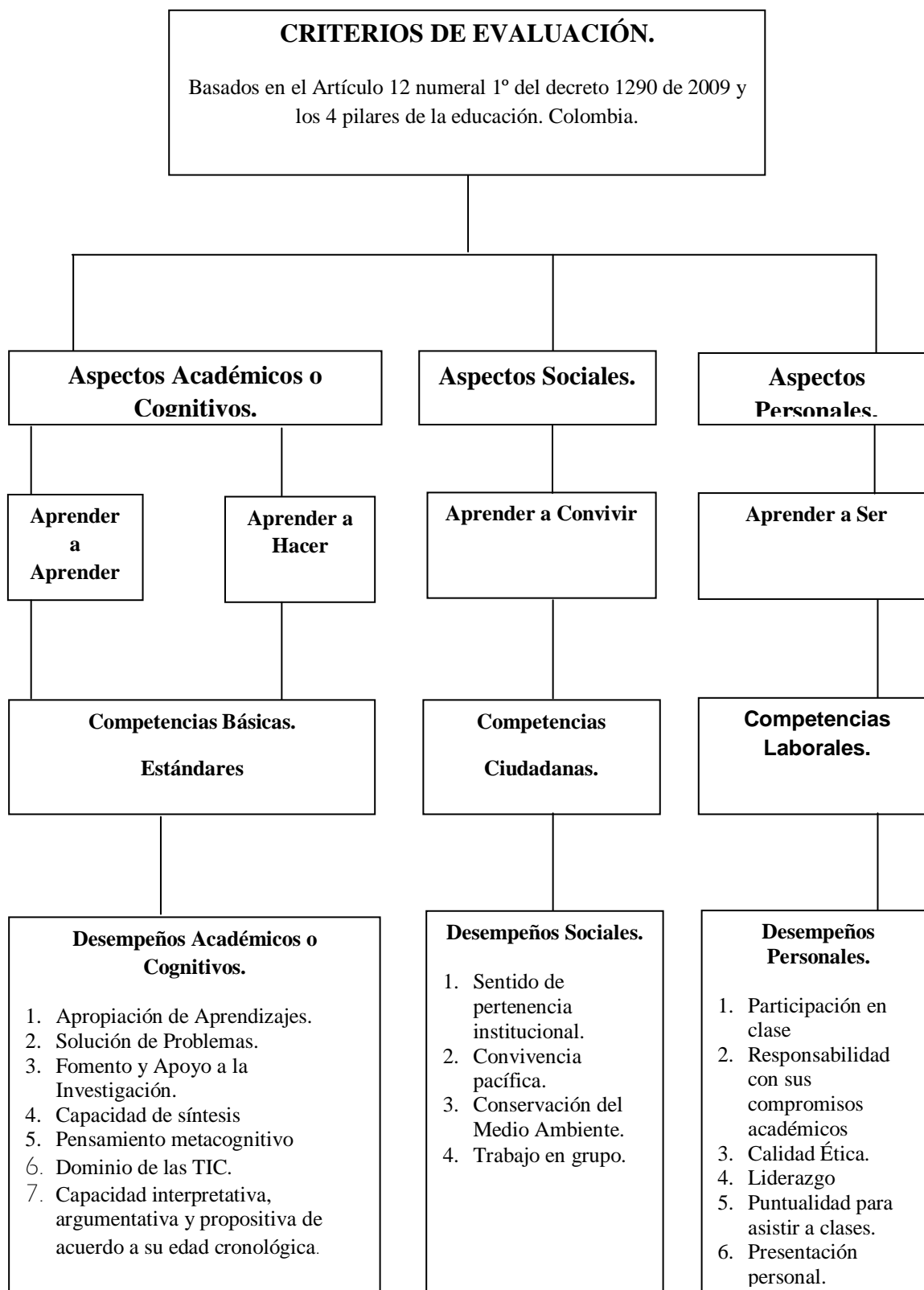


Figura 3. Criterios de evaluación en la Institución Educativa Villa Cielo IEVC (2012).

### 3.3. Método y técnicas de recolección de datos

En concordancia con el objetivo de la investigación, desarrollado bajo el enfoque cualitativo se trabajó con el método evaluativo, con sus correspondientes técnicas de recolección de datos: la observación, el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada, con sus respectivos instrumentos.

**3.3.1. Método evaluativo.** Es pertinente el uso del método evaluativo teniendo en cuenta las características de la institución educativa, su contexto sociocultural y el objeto de estudio, pues permite describir y analizar los procesos y resultados de las estrategias didácticas docentes en la Institución Educativa Villa Cielo, mediante un proceso selectivo de recogida y análisis de la información que permitan la toma de decisiones en los procesos de gestión de la calidad. Podemos afirmar entonces que la investigación evaluativa “es un tipo especial de investigación social en relación con los programas, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones.” (Escudero, 2006, p. 181).

Esta visión fuerte hacia la toma de decisiones, para mejorar, debe darse en cada una de las cuatro dimensiones propuestas en el modelo CIPP (Stufflebeam): análisis del Contexto (C) donde tiene lugar el programa o está la institución, Inputs (I) elementos y recursos versus las necesidades de partida, Proceso (P) dinámicas y actividades que hay que seguir hacia la meta y Producto (P) o impacto que se obtiene. (Escudero, 2006).

Esta manera de abordar la evaluación, entre el modelo CIPP y la visión fuerte hacia la toma de decisiones, como lo plante Escudero, es claramente ecléctica, pues tiene

la posibilidad de apoyarse en diferentes enfoques metodológicos, convencido de que “es la lógica y la científicamente más sólida para que la investigación evaluativa sea rigurosa y coherente con sus principios definitorios”. (Escudero, 2006, p. 194).

**3.3.2. Las técnicas de investigación.** A continuación se describen las diferentes técnicas de investigación realizadas, como son: técnica de la observación con su registro de observaciones a los docentes; el análisis de contenido de los planes de clase, con la matriz de análisis de contenido; la entrevista con la guía de la entrevista. Se indican los pasos seguidos en la recolección de datos como parte del procedimiento de la investigación, con sus fases: preparatoria, de trabajo de campo, analítica y la informativa así como la estrategia de análisis de datos.

**3.3.2.1. Técnica de la observación.** Teniendo como fuente de información a los docentes, se aplica durante el proceso de investigación la técnica de observación, sistemática participante, caracterizada por la flexibilidad y guiada en principio por la formulación del problema a ser estudiado. El observador, en su papel activo, investiga y participa en el grupo que se está investigando, entra en contacto con los sujetos para reconocer, en este análisis, sus competencias didácticas. La observación de campo es descriptiva, se realiza en el lugar donde ocurren los hechos o los fenómenos investigados, en forma directa cuando el observador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno a observar en la situación de enseñanza (Benguría, Martín, Valdés, Pastellides y Gómez, 2010).

**3.3.2.1.1. Registro de Observación.** Al realizar los registros de observación en la sesión de clase, es pertinente tener en cuenta los supuestos previos para facilitar la tarea de análisis planteado por Galagovsky, Bonán, y Adúriz Bravo (1998) en su informe: (a) El observador no interfiere de forma significativa en el desarrollo de la clase, (b) El docente observado ha aceptado tal situación en los términos en los que se concibe la observación de clases, (c) El profesor observado asume frente al observador un perfil de profesional docente con amplia experiencia, (d) la observación no intenta evaluar el conocimiento específico del docentes observados, sino sus estrategias didácticas durante su desenvolvimiento al frente del curso.

En la Institución Educativa Villa Cielo, se realizó la observación sistemática participante de la sesión de clases tendientes a identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes que emplea el docente, detallada en el Apéndice A, realizada en cuatro meses, con dos observaciones a cada uno de los docentes, con el fin dar al fenómeno observado mayor validez y confiabilidad. Las dos reuniones semanales con los docentes, de la cada asignatura observada, permitieron encontrar pautas comunes de análisis en los procesos al interior del aula (Peralta, 2008).

En el diseño de los instrumentos las categorías, preguntas, ítems, proposiciones y escalas de observaciones utilizadas se derivaron de los lineamientos planteados en los documentos de Montalvo (2012), la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2008) y documentos internos del Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa SIGCE (2012).

**3.3.2.2. Análisis de contenido.** Para tratar de describir y sistematizar las pautas comunes en los planes de clase y las estrategias didácticas docentes, se transformaron en categorías que se corresponden con el área de gestión académica, en sus competencias docentes en dominio (de contenidos) curricular, planeación y organización académica, pedagogía y didáctica, y evaluación del aprendizaje, centrándose la observación en estas dos últimas.

La técnica del análisis de contenido nos facilita hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de los datos recabados en un contexto, como técnica se caracteriza, entre otros aspectos, por ser objetiva en sus procedimientos de análisis de modo que los resultados puedan ser verificados en otros estudios; sistemática, el análisis está sujeto a pautas objetivas; cualitativa, en nuestro estudio, que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Krippendorff, 1980 citado por Porta y Silva, 2003).

**3.3.2.2.1. Matriz de análisis de contenido.** Para desarrollar este estudio, el formato de registro de observación se aplica a cada docente y las matrices de análisis de contenido se aplican a los planes de clases. Las categorías, preguntas, ítems, proposiciones y escalas de observaciones utilizadas se derivaron de los lineamientos planteados en los documentos de Montalvo (2012), la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2008) y documentos internos del Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa SIGCE (2012), están contenidas en los apéndices.

En el Apéndice A, registro de observación, se identifican las categorías de estrategias didácticas y las estrategias de evaluación de los aprendizajes que aplica el docente en la sesión de clase de su materia, aparecen los ítems evaluados en forma horizontal y su escala de observación en forma vertical. En el Apéndice B, contiene la matriz de análisis de contenido del plan de clase, para cada una de las materias evaluadas, se identifican las categorías y criterios a valorar con los ítems a evaluar en forma horizontal, los criterios de la escala evaluativa en forma vertical.

**3.3.2.3. Entrevista.** Como técnica cualitativa permite recabar información del sujeto investigado de manera directa y contextualizada, realizada en este trabajo de forma individual, de tipo semiestructurada, donde se combinan los estímulos con una lista básica de preguntas que el entrevistado responde de manera más libre, teniendo en cuenta que no se trata de saber únicamente la posición de la persona sino de recabar y ampliar la información sobre un suceso concreto (Montañés, 2009).

El autor recomienda cuatro pautas a seguir en la formulación de las preguntas: (a) las preguntas que hagamos han de ser lo más concretas, pues la información que se pretende recabar se quiere que también sea concreta, (b) se ha de evitar la formulación de preguntas demasiado abiertas, (c) se ha de evitar incluir varias peticiones en una misma pregunta y (d) la secuencia de las preguntas ha de ir de lo más general a lo más particular (Montañés, 2010).

**3.3.2.3.1. Guía de la entrevista.** Por ser una entrevista semiestructurada se plantea un guía de preguntas básicas en dos categorías: las estrategias didácticas (y



pedagógicas) utilizadas por los docentes en sus clases y las estrategias de evaluación de los aprendizajes, que nos permitan identificar dichas estrategias y su posible mediación de éxito en las pruebas ICFES SABER11, al igual que distinguir el modelo pedagógico que se vivencia y cómo estas impactan el proceso de enseñanza, al aprendizaje de los estudiantes. Ver Apéndice C.

### **3.4. El procedimiento de la investigación**

Acorde con Rodríguez, Gil y García (1996) se siguen las cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica, Informativa, señaladas por él:

**3.4.1. La fase preparatoria.** está constituida por el planteamiento del problema que abarca entre otros puntos de la investigación: antecedentes, la presentación del contexto, planteamiento del problema, los objetivos de investigación, los supuestos, la justificación, la delimitación y limitaciones; incluye el marco teórico con la revisión de la literatura; el método de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de análisis de datos, el procedimiento de consentimiento y aprobación del director (rector) de la institución de estudio se encuentran en los Apéndices 1 y 2.

**3.4.2. El trabajo de campo.** Desde el momento de acceso formal al campo de estudio, previa autorización, y la recogida productiva de datos se han dedicado más de cuatro meses para las observaciones en los diferentes escenarios, la realización de entrevistas con la toma de notas, los análisis de contenido, donde se efectuaron una serie de decisiones como el rediseño de las entrevistas.

**3.4.3. La fase analítica.** Se inició durante el trabajo de campo, con un proceso analítico básico, común a los estudios cualitativos, suficiente y adecuado a la investigación con las actividades de observación y entrevistas. Se asegura el rigor de la investigación al contar criterios de suficiencia en cuanto a cantidad de datos recogidos y adecuación de los datos o selección de la información acorde al enfoque cualitativo y el método evaluativo.

**3.4.4. La fase informativa.** Para la presentación y difusión de los resultados existen para Rodríguez, Gil y García (1996) dos formas fundamentales de escribir un informe: “(a) como si el lector estuviera resolviendo el *puzzle* con el investigador; y (b) ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyan las conclusiones”. Hemos optado por presentar los datos sistemáticamente en la investigación, con comentarios de los principales hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

### **3.5. Estrategias de análisis de datos**

En el capítulo siguiente ahondaremos sobre las tareas propuestas como estrategias de análisis de datos: (a) Codificación y categorización de datos en tablas y/o figuras (b) Descripción e interpretación de datos y (c) Triangulación de instrumentos, obtención de resultados y conclusiones.

Fue pertinente diseñar, entre otros, una matriz para el registro de la observación de profesores donde quedaron expresas las categorías que surgieron con base en las preguntas y la información recabada con los docentes, lo cual permitió sistematizar la

información para su posterior análisis. Se diseña la matriz para el análisis descriptivo de contenido del plan de clase con la interpretación de los resultados. Se diseñó la guía de entrevista semiestructurada a docentes, para el posterior análisis descriptivo y su interpretación de resultados. No todas las actividades concretas dentro de estas tareas están presentes en el trabajo de cada análisis, al igual se pueden dar sin sucesión de tiempo, en forma simultánea o estar presentes varias estrategias dentro de un mismo tipo de tarea (Rodríguez, Gil y García, 1996).

## Capítulo 4

### Análisis y Discusión de Resultados

Con el presente capítulo se pretende analizar y discutir los resultados obtenidos para dar respuesta a las preguntas de investigación inicial y a los objetivos planteados. En el desarrollo de este proceso se logró recabar datos que se relacionan con las categorías iniciales de los propósitos de la investigación, luego se revisaron para encontrar las tendencias y coincidencias de respuesta con la intención de registrar los resultados orientados a la finalidad de esta investigación.

Se presentan a continuación los diferentes análisis tanto descriptivos como de interpretación de los resultados de la observación de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Institución Villa Cielo, de Montería, Córdoba, Colombia y los contenidos de su plan de clase, al igual que los análisis descriptivos y de interpretación de los resultados de la entrevista semiestructurada realizada a los respectivos docentes. Para cerrar el capítulo se realiza un proceso de análisis con la triangulación de resultados generales.

#### 4.1. Análisis descriptivo e interpretación de resultados

**4.1.1. Análisis descriptivo de los resultados de la observación.** Con el fin de poder identificar las estrategias didácticas en las diferentes etapas del proceso instruccional fue pertinente diseñar una matriz para el Registro de la Observación de Profesores donde quedaron expresas las categorías que surgieron con base en las

preguntas y la información recabada con los docentes, lo cual permitió sistematizar la información para su posterior análisis, utilizando los siguientes criterios de observación: (a) no enfatizado, (b) énfasis menor, (c) énfasis importante y (d) énfasis extremadamente fuerte, los ítems evaluados en la sesión de clase (Montalvo, 2012).

**4.1.1.1. Registro de la observación de profesores.** Se realizaron dos observaciones a los procesos de aula de cada uno de los siete docentes en las ocho áreas o materias: lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés. La información recabada fue extensa por lo cual se sistematizaron los resultados compilándose en un solo registro, en razón de la coincidencia observada.

El propósito que la tesis pretende lograr con el presente registro es: analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, con el objetivo específicos de analizar la forma como se presenta la interacción de profesores y alumnos en el aula, con el uso de las estrategias didácticas (pedagógicas) y las de evaluación de los aprendizajes, para el desarrollo de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Tabla 2. Se resumen los resultados obtenidos de la observación de clases a los siete docentes en las ocho asignaturas o materias donde se identifican las estrategias didácticas (y pedagógicas) al igual que las evaluación de los aprendizajes, haciendo un análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Tabla 2.

*Resultados obtenidos de la observación de profesores*

<b>Código Docente</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Categorías</b>		<b>Escala de observación (d)</b>
		Evaluación de los aprendizajes	Estrategias didácticas (y pedagógicas)	Proceso enseñanza-aprendizaje
D.A.	Lenguaje	4,5,6,7,9,16,17,20,22,23.	4,5,6,8,9,10,16,17,24,27.	4. A, B, C y D. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento Aprendizaje significativo
D.B.	Matemáticas	6,7,11,16,17,19,20,21,23.	1,4,7,8,10,16,17,22,24,25,27.	4. A, B, C. y D. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento
D.C.	Biología	4,5,6,7,10,14,16,17,18,19,20,21,22,23,24.	2,5,7,8,10,11,14,16,17,18,19,21,22,24,25,26,27.	4. A, B, C. D y E. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento Aprendizaje por competencia
D.D.	Química	4,5,6,7,10,14,16,17,18,19,20,21,22,23,24.	2,5,7,8,10,11,14,16,17,18,19,21,22,24,25,26,27.	4. A, B, C, D y E Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento Aprendizaje por competencia
D.E.	Física	6,7,11,16,17,19,20,21,23.	1,4,7,8,10,16,17,22,24,25,27.	4. A, B, C. y D. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento
D.F.*	Filosofía	2,3,4,5,7,10,11,16,17,19,20,22.	1,4,5,6,8,9,10,13,16,17,18,19,22,24,27.	4. A, B, C. y D. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento
D.F.*	Ciencias Sociales	2,3,4,5,7,10,11,16,17,19,20,22.	1,4,5,6,8,9,10,13,16,17,18,19,22,24,27.	4. A, B, C. y D. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento
D.G.	Inglés.	4,6,10,11,16,17,19,20,23,24.	1,4,10,11,22,26,27.	4. A, B, C. y D. Aprendizaje memorístico-repetitivo Aprendizaje receptivo Aprendizaje por descubrimiento

\* El docente de Filosofía y Ciencias Sociales es el mismo

#### ***4.1.1.1.1. Análisis descriptivo de la Tabla 2: Observación de profesores.***

Respecto a las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes, la Tabla 2 contiene la codificación de los docentes (para garantizar la confidencialidad), las asignaturas (clases o materias) observadas, las categorías: evaluación de los aprendizajes y estrategias didácticas (y pedagógicas), al igual que la escala de observación.

La codificación que está en las columnas de las dos categorías se corresponde con la numeración de las preguntas o ítems observados. Utilizamos en la columna: Escala de observación, solo el criterio (d): énfasis extremadamente fuerte, por cuestiones de espacio, para ampliar la información ver el Apéndice A. Se prefirió incluir en esta última columna, por considerarla pertinente, un cruce de información con la categoría enseñanza-aprendizaje de la Matriz 1 de análisis de contenido, Apéndice B, con el fin de ir determinando algunos puntos en común que nos permitan identificar además el enfoque pedagógico y de aprendizaje.

#### ***4.1.1.1.2. Interpretación de resultados de la observación de profesores.***

Identificar además de las estrategias didácticas el enfoque pedagógico y de aprendizaje resultó dispendioso, pues aunque la institución educativa está enmarcada en el constructivismo, los docentes en la práctica trasiegan por los diferentes enfoques pedagógicos de enseñanza-aprendizaje memorístico o repetitivo, receptivo, por descubrimiento, significativo y por competencias, de forma ecléctica, como se observa a continuación:

1. El Docente D.A, en la asignatura Lenguaje, en sus estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes utiliza con mayor frecuencia la clase magistral, copias, debate, dictado, dialogo, ejercicios, exposición oral, exposición visual, las situaciones y solución de problemas, los talleres, que evidencian procesos de enseñanza-aprendizaje: Memorístico-repetitivo- receptivo, por descubrimiento y significativo.

2. El Docente D.B. en la asignatura de Matemáticas, enfatiza en sus clases las estrategias didácticas que corresponden al aprendizaje memorístico, la demostración, el método inductivo-deductivo, que complementa con las estrategias de enseñanza-aprendizajes: Memorístico-repetitivo- receptivo, por descubrimiento y significativo.

3. El Docente D.C. en la asignatura de Biología, incorpora en sus clases entre otras estrategias el mapa conceptual, la investigación, la exposición oral, las salidas pedagógicas, la experimentación, la modelación, los talleres y el uso de las TIC que la permiten ubicar en los procesos de los enseñanza-aprendizajes: Memorístico-repetitivo-receptivo, por descubrimiento y significativo, con un marcado énfasis al enfoque por competencias.

4. El Docente D.D. de la asignatura de Química, coincide con el Docente D.C. de la materia de Biología al incorporar en sus clases estrategias que le son comunes en los procesos de enseñanza-aprendizajes: Memorístico-repetitivo- receptivo, por descubrimiento y significativo, con un marcado énfasis en la planeación por competencias, al utilizar el mapa conceptual, la investigación, la exposición oral, las



salidas pedagógicas, la experimentación, la modelación, los talleres y el uso de las TIC en el desarrollo de sus clases.

5. El Docente D.E. en la asignatura de Física, desarrolla sus clases con estrategias didácticas que corresponden al aprendizaje memorístico, la demostración, el método inductivo-deductivo, que complementa con las estrategias de enseñanza-aprendizaje: Memorístico-repetitivo- receptivo, por descubrimiento y significativo.

6. El Docente D.F. en la asignatura de Filosofía y en la asignatura de Ciencias Sociales, imparte las dos clases con estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes utilizando con mayor frecuencia la clase magistral, copias, debate, dictado, diálogo, ejercicios, exposición oral, exposición visual, las situaciones y solución de problemas, los talleres, el método inductivo- deductivo que evidencian procesos de enseñanza-aprendizaje: Memorístico-repetitivo- receptivo, por descubrimiento y significativo.

7. El Docente D.G. en la asignatura Inglés, entre sus estrategias didácticas y de evaluación destaca la clase magistral, los ejercicios, salidas pedagógicas, el método inductivo-deductivo las situaciones problema los talleres y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que se reflejan en los procesos de aprendizaje: Memorístico-repetitivo- receptivo, por descubrimiento y significativo, con poca evidencia del enfoque por competencias.

A partir de esta interpretación podemos aproximarnos a la identificación de la práctica pedagógica-didáctica, de los docentes, en las diferentes etapas del proceso

instruccional, que contribuyen al aprendizaje significativo y a la formación integral de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, donde confluyen estrategias didácticas y de evaluación eclécticas, con una marcada influencia conductista, cognitivas y de aprendizaje significativo en contexto, que se complementan con el trabajo de las competencias, buscando siempre nuevos y mejores escenarios y ambientes de aprendizaje para lograrlo, sirviéndose para ello de un proyecto, una unidad de investigación, el análisis de un caso, un problema o una historia (Frade, 2009).

**4.1.2. Análisis descriptivo de los resultados del análisis de contenido.** Para identificar las diferentes estrategias didácticas utilizadas por los docentes en las diferentes etapas del proceso instruccional a partir del plan de clase se tuvo en cuenta, más que el desarrollo de una clase, la visión global en la práctica y no solo en lo documental.

Fue pertinente diseñar la Matriz de análisis de contenido del plan para ocho clases: lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés y así poder hacer el posterior análisis descriptivo e interpretación de los resultados, con la siguiente categorización: 1. Introducción al tema, 2. Contenidos básicos, 3. Motivación a los alumnos, 4. Enseñanza – aprendizaje, 5. Actividades, 6. Recursos, 7. Evaluación de los aprendizajes, con el Criterio de evaluación (d) énfasis extremadamente fuerte.

**4.1.2.1. Matriz de análisis de contenido del plan de clase de lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés.** Se realizaron ocho acompañamientos para el análisis de contenido del plan de clase de los siete docentes, la información recabada por ser muy amplia se codifica los resultados y se conjuntan en un solo registro los coincidentes.

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once de educación media, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012. Con el objetivo específico de analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Tabla 3. Se resumen los resultados obtenidos del análisis de contenidos de los planes de clase de las ocho asignaturas o materias y su desarrollo en la acción docente, teniendo en cuenta las categorías: Introducción al tema, Contenidos básicos, Motivación a los alumnos, Enseñanza – aprendizaje, Actividades, Recursos, Evaluación de los aprendizajes. Nos permite comparar los documentos de planificación de clase y lo que efectivamente se realiza en la práctica de aula.

Tabla 3.

*Matriz de análisis de contenido de los planes de clase*

Código docente	Contenido del plan de:	Categorías							Criterio de evaluación (d) énfasis extremadamente fuerte
		1. Introducción al tema	2. Contenidos básicos	3. Motivación a los alumnos	4. Enseñanza - aprendizaje	5. Actividades	6. Recursos	7. Evaluación de los aprendizajes	
D.A.	Lenguaje	B	B, C, D	A, B, C.	A, B, C, D.	A, B, C, D.	A, B.	A, B, C, D, E.	1. B. Los temas son presentados con claridad.
D.B.	Matemáticas	B	B, C, D.	A, B, C.	A, B, C, D.	A	A, B.	A, B, C, D, E.	2. B, C, D. La comunicación de los objetivos de clase es clara, respuesta oportuna a preguntas y conclusión de temas.
D.C.	Biología	B	B, C, D	A, B, C.	A, B, C, D, E.	A, B, C, D.	A, B, C.	A, B, C, D, E.	3. A, B, C. Muestra expectativas positivas, con temas que hacen interesante y dinámica la clase
D.D.	Química	B	B, C, D	A, B, C.	A, B, C, D, E.	A, B, C, D.	A, B, C.	A, B, C, D, E.	4. A, B, C, D, E. En su orden aprendizaje memorístico o repetitivo; receptivo; por descubrimiento; significativo y el enfoque por competencias.
D.E.	Física	B	C, D	A	A, B, C, D	A	A	A, B, C, D, E.	5. A, B, C, D. El docente realiza actividades comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias
D.F.*	Filosofía	B	B, C, D	A	A, B, C, D.	A, B, D.	A, B.	A, B, C, D, E.	6. A, B, C. Emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias y los recursos TIC.
D.F.*	Ciencias Sociales								
D.G.	Inglés.	B	B, C, D	A, B, C.	A, B, C, D.	A, B, C, D.	A, B, C.	A, B, C, D, E.	7. A, B, C, D, E. explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

\* El docente de Filosofía y Ciencias Sociales es el mismo

**4.1.2.1.1. Análisis descriptivo de la matriz del análisis de contenido del plan de clase de lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés.** Con el fin de identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes, la Tabla 3 expresa: en forma codificada la referencia de los docentes (para garantizar la confidencialidad), el contenido del plan de las clases (asignaturas o materias), las categorías y la escala de observación.

La codificación que está en las columnas de las categorías 1. Introducción al tema, 2. Contenidos básicos, 3. Motivación a los alumnos, 4. Enseñanza – aprendizaje, 5. Actividades, 6. Recursos, 7. Evaluación de los aprendizajes, se corresponden con la nomenclatura, en letras mayúsculas, de las preguntas o ítems a evaluar. Para facilitar la lectura de esta matriz hemos desarrollado un breve contenido explicativo como análisis de contenido de los planes de clase en la columna: Criterio de evaluación, ponemos solo el criterio (d): énfasis extremadamente fuerte, con el fin de ir determinando algunos puntos en común que nos permitan identificar además el enfoque pedagógico y de aprendizaje, para ampliar la información ver el Apéndice B.

**4.1.2.1.2. Interpretación de los resultados de la matriz del análisis de contenido del plan de clase de lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés.** Identificar en cada una de estas clases las categorías: 1. Introducción al tema, 2. Contenidos básicos, 3. Motivación a los alumnos, 4. Enseñanza – aprendizaje, 5. Actividades, 6. Recursos, 7. Evaluación de los aprendizajes, y la frecuencia con la cual se desarrollan los ítems evaluados, nos permite identificar además de las estrategias

didácticas el enfoque pedagógico y de aprendizaje de cada docente como se observa a continuación:

1. El Docente D.A. en la materia de Lenguaje, evidencia con mayor frecuencia en sus clases: Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con respecto a los Contenidos básicos (2. B, C, D) la comunicación de los objetivos de clase es clara, da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. En la categoría de Motivación a los alumnos (3. A, B, C) muestra expectativas positivas, con temas que hacen interesante y dinámica la clase. En la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C y D) aprendizajes memorístico-repetitivo, receptivo, por descubrimiento y significativo.

Para la categoría Actividades (5. A, B, C, D) el docente realiza actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Con relación al uso de Recursos (6. A, B) emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

2. El Docente D.B. en la materia de Matemáticas, evidencia con mayor frecuencia en sus clases: Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con respecto a los Contenidos básicos (2. B, C, D) la comunicación de los objetivos de clase es clara, da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. En la categoría de Motivación a los alumnos (3. A, B, C) muestra expectativas

positivas, con temas que hacen interesante y dinámica la clase. En cuanto a la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C y D) aprendizajes memorístico-repetitivo, receptivo, por descubrimiento y significativo.

Con respecto a la categoría Actividades estas se evidencian algunas veces con poca consistencia (5. A, B, C, D) actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Con relación al uso de Recursos (6. A, B) emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

3. El Docente D.C. en la materia de Biología, evidencia con mayor frecuencia en sus clases: Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con respecto a los Contenidos básicos (2. B, C, D) la comunicación de los objetivos de clase es clara, da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. En la categoría de Motivación a los alumnos (3. A, B, C) muestra expectativas positivas, con temas que hacen interesante y dinámica la clase. En cuanto a la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C, D y E) en su orden enlaza los aprendizajes memorístico-repetitivos, receptivos, por descubrimiento y significativos, con un marcado énfasis al enfoque por competencias.

En la categoría Actividades (5. A, B, C, D) el docente realiza actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias.

Con relación al uso de Recursos (6. A, B, C) emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias y los recursos TIC. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

4. El Docente D.D. en la materia de Química, coincide con el Docente D.C. en la materia de Biología, pues evidencia con mayor frecuencia en sus clases: Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con respecto a los Contenidos básicos (2. B, C, D) la comunicación de los objetivos de clase es clara, da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. En la categoría de Motivación a los alumnos (3. A, B, C) muestra expectativas positivas, con temas que hacen interesante y dinámica la clase. En cuanto a la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C, D y E) en su orden vincula los aprendizajes memorístico-repetitivos, receptivos, por descubrimiento y significativos, con un marcado énfasis al enfoque por competencias.

En lo relacionado a la categoría Actividades (5. A, B, C, D) el docente realiza actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Con relación al uso de Recursos (6. A, B, C) utiliza e en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias y los recursos TIC. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.



5. El Docente D.E. en la materia de Física, evidencia algunas veces con poca consistencia la Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con mayor frecuencia se evidencia que en sus clases, respecto a los Contenidos básicos (2. C, D) da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. La categoría de Motivación a los alumnos tiene un énfasis menor (3. A, B, C) en la muestra de expectativas positivas, como en los temas que hacen interesante y dinámica la clase. En cuanto a la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C y D) articula los aprendizajes memorístico-repetitivos, receptivos, por descubrimiento y significativos.

Para la categoría Actividades, se identifica el énfasis menor (5. A, B, C, D) que el docente realiza en las actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Con relación al uso de Recursos (6. A.) emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

6. El Docente D.F. en las materias de Filosofía y Ciencias Sociales, evidencia en sus clases con mayor frecuencia: Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con respecto a los Contenidos básicos (2. B, C, D) la comunicación de los objetivos de clase es clara, da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. En la categoría de Motivación a los alumnos (3. A, B, C) se identifica un énfasis menor en la muestra de expectativas positivas, en los temas que hacen interesante y la dinámica la clase. En cuanto a la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C y D) en su orden

vincula los aprendizajes memorístico-repetitivos, receptivos, por descubrimiento y significativos.

En la categoría Actividades (5. A, B, C, D) el docente realiza actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Con relación al uso de Recursos (6. A, B) emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

7. El Docente D.G. en la materia de inglés, evidencia con mayor frecuencia en sus clases: Introducción al tema (1. B.) los temas son presentados con claridad. Con respecto a los Contenidos básicos (2. B, C, D) la comunicación de los objetivos de clase es clara, da respuesta oportuna a preguntas y realiza la conclusión de temas. En la categoría de Motivación a los alumnos (3. A, B, C) muestra expectativas positivas, con temas que hacen interesante y dinámica la clase. En cuanto a la Enseñanza-aprendizaje (4. A, B, C y D) en su orden conjunta los aprendizajes memorístico-repetitivos, receptivos, por descubrimiento y significativos.

Se identifica en la categoría Actividades (5. A, B, C, D) que el docente realiza actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Con relación al uso de Recursos (6. A, B, C) emplea en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias y los recursos TIC. Para la Evaluación de los aprendizajes (7. A, B, C, D, E) explica los criterios de evaluación de su materia, evalúa

adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación y refuerzo y atiende a sus estudiantes fuera de clase.

Es evidente que los docentes son conocedores de las estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas en el currículo de la institución educativa, enmarcada en el constructivismo, no obstante en la práctica trasiegan por los diferentes enfoques pedagógicos como el memorístico o repetitivo, receptivo, por descubrimiento, significativo y por competencias, de forma ecléctica buscando conciliar en la práctica pedagógica lo mejor de cada teoría, aunque es posible que se dé con cierto sincretismo, sobre todo al tratar de utilizar teorías que se pueden ver en lo fundamental como incompatibles (Valenzuela, 2011).

#### **4.1.3. Análisis descriptivo de los resultados de la entrevista**

**semiestructurada.** Con el fin de identificar las estrategias didácticas en las diferentes etapas del proceso instruccional a partir de la observación sistemática participante, basados en la guía de la entrevista semiestructurada, fue pertinente diseñar la Tabla 4. Resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada a profesores, que presenta para el posterior análisis descriptivo e interpretación de los resultados.

**4.1.3.1. Guía de entrevista semiestructurada a docentes.** En cuanto a las entrevistas, la primera aplicación se realizó con preguntas cerradas que no eran acordes con el enfoque cualitativo, por tal motivo se procedió a formalizar una guía con 13 preguntas abiertas a los siete docentes, se aplicó durante un mes y una duración de aproximadamente 20 horas. Esta guía esta detallada en el Apéndice C.

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el Examen de Estado ICFES SABER 11.

El objetivo específico es analizar la apropiación teórica que tienen los docentes para distinguir y usar las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, acordes con las características distintivas de los modelos y enfoques pedagógicos, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

**4.1.3.1.1. Análisis descriptivo de la entrevista semiestructurada.** La información recabada en la entrevista fue muy amplia, se conjuntan en un solo registro así: la columna de Procesos Enseñanza-Aprendizaje contiene al mismo tiempo la codificación de los docentes, la tabla presenta la relación de palabras usadas con mayor frecuencia en la entrevista que permite identificar las estrategias didácticas y de evaluación como se presenta a continuación.

Tabla 4.

Resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada a profesores

<b>Proceso de Enseñanza – Aprendizaje (E-A) por docente</b>	<b>Relación de palabras más frecuentes</b>	<b>Estrategias de evaluación (E-e)</b>	<b>Estrategias didácticas (E-d)</b>
		<b>Respuesta a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6.</b>	<b>Respuesta a las preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.</b>
<b>(E-A-M)</b> Memorístico Repetitivo / Receptivo.  <b>Docentes</b> D.A. Lenguaje. D.B. Matemáticas. D.E. Física. D.F. Filosofía. D.F. Ciencias Sociales. D.G. Inglés.	Marcador y tablero. Clase magistral. Asimilar. Control actividad - Alcanzar objetivos. Control de asistencia estudiantes. Presentación personal. Resultados – metas. Seguimiento calificación. Atención.	Evaluación escrita. Evaluación oral. Tareas. Preguntas (directas) Logros – objetivos. Examen conceptos y definiciones. Heteroevaluación. Resolver ejercicios. Cuestionarios.	Interés por la lectura. Comprender el contenido. Ejemplificación. Copia. Texto guía. Repetitivo. Reforzamiento. Recuperación. Repetición temática. Profundizar.
<b>(E-A-D)</b> Descubrimiento <b>Docentes</b> D.C. Biología. D.D. Química	Entorno (sociocultural) del establecimiento educativo. Iniciativa. Autonomía.	Observación. Participación. Autoevaluación. Coevaluación.	Conceptos y relaciones. Demostración. Actividades extra clase (Salidas pedagógicas).
<b>(E-A-S)</b> Significativo Constructivista  <b>Docentes</b> D.A. Lenguaje. D.B. Matemáticas. D.C. Biología. D.D. Química. D.F. Filosofía. D.F. Ciencias Sociales.	Conocimientos previos- nuevos. Construcción del conocimiento. Socio afectivo. Cognitivo. Humanista. Alumnos motivados Aprender funcional – Práctico – experiencia. Persona –medio. Fomento de la confianza.	Proyectos Clasificación Organización Vida diaria. Elaboración conjunta. Socialización. Opción múltiple.	Debate grupo. Reflexión – propuestas. Investigación Estudio de caso Opción múltiple Imágenes – dibujos- laminas – poster. Resumir Conclusión-cierre. Socialización. Dialogo Taller.
<b>(E-A-C)</b> Enfoque por competencia  <b>Docentes</b> D.A. Lenguaje. D.C. Biología. D.D. Química.	Entorno establecimiento educativo. Contenidos vida diaria Ritmo aprendizaje. Destrezas – Actitudes - Valores Formación integral. . Combinar estrategias . Trabajo colaborativo (docente).	Por competencia. Desempeño. Talleres y Seminarios Procesos-resultados Permanente. Participación. Representación grafica. Modelo PreIcfes*	Proyectos Flexible Investigación Análisis caso Resolución Problema Descubrimiento. Uso de TIC.

\*Cuestionario tipo Examen de Estado de la educación media – ICFES SABER 11

En orden con el encabezado de la Tabla 4, la categoría Proceso de Enseñanza – Aprendizaje (E-A), está constituida por las respuestas a la pregunta (7) ¿Con cuál enfoque fundamenta sus prácticas pedagógicas?, directamente relacionadas y complementadas con las categorías Estrategias de evaluación (E-e) con la pregunta (6) ¿Qué estrategias de evaluación de los aprendizajes utiliza? y con la categoría Estrategias didácticas (E-d) basada en la pregunta (13) ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?

Para articular estas categorías se tomó en cuenta la relación de palabras más frecuentemente usadas por los docentes entrevistados, estas palabras o frases tienen correspondencia directa con nuestros objetivos de estudio y permiten identificar las estrategias didácticas y evaluativas que más usan los docentes de la Institución Educativa Villa Cielo.

**4.1.3.1.2. Interpretación de resultados de la entrevista semiestructurada a docentes.** La Tabla 4. Nos presenta de manera clara y precisa la sistematización de los datos recabados en la entrevista, permite identificar las estrategias didácticas y evaluativas que más usan los docentes de la Institución Educativa Villa Cielo, particularmente en grado once, las cuales le han permitido obtener buenos resultados en el Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11 y contribuir al aprendizaje significativo y a la formación integral de los estudiantes.

El principal reto para distinguir dichas estrategias docentes radicó en la apropiación de las definiciones más que en la práctica, lo que se reflejó en las dudas para responder a las preguntas, donde tendían a confundirse las características distintivas de

los modelos y enfoques pedagógicos, pues en palabras de los docentes participantes es más fácil hacer que entender, por ejemplo la postura constructivista que “se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.” (Díaz Barriga y Hernández, 1999, p. 2).

Un ejemplo al respecto es la respuesta del docente D.E. Física, quien afirma fundamentar sus prácticas bajo un enfoque pedagógico socio-afectivo, no obstante a la pregunta (8) ¿Qué pasos sigue para el desarrollo de su clase?, respondió “la clase se desarrolla con los pasos tradicionales (E-A-M), dando a conocer a los estudiantes el tema y los objetivos que deben asimilar. Esto pasos son: saludo de inicio, llamado a lista, se expone el tema tratando de que los estudiantes puedan asimilarlo lo mejor posible, se plantean preguntas abiertas y cerradas que permiten el desarrollo de la clase, con ejemplificación y repitiendo para aclarar las dudas, finalizamos en el tiempo indicado”.

Ahora bien, puede sonar contrastante, a la pregunta (13) ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza? la respuesta del docente D.E. Física fue: “Las del método constructivista, y las que me permitan buscar la formación integral del estudiante. Dando información de las actividades a desarrollar por los estudiantes, de ahí empieza a desarrollar nuevos conocimientos. Se supervisan estas actividades con la realización de refuerzos, profundización o recuperación para que el estudiante pueda asimilar los

conocimientos y pueda tomar la iniciativa en la solución de otros problemas en diferente escenario”.

Lo anterior puede prestarse para múltiples lecturas, pero con la entrevista a profundidad pudimos inferir que el docente, en busca de la formación integral que comprende la dimensión instructiva y la educativa de sus estudiantes, desde su hacer trasiega por diferentes enfoques y estrategias didácticas que permitan que el conocimiento asimilado por el estudiante tenga un sentido para su formación científica y humanista. Las metodologías y estrategias permiten propiciar el sentido, porque constituyen elementos dinámicos del proceso. El sentido es creativo por excelencia, posee un carácter personal, por esta razón es fundamental que se usen enfoques diferenciados integrados al trabajo colectivo.” (Ruiz, Martínez, Álvarez , 2006, p ).

Referente a los docentes D.C. Biología y D.D. Química, propician estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten identificar su enfoque al Aprendizaje por Descubrimiento (E.A.R.) y más marcado el Significativo-Constructivista (E.A.S.) con Enfoque por Competencia (E.A.C.), al igual que el docente D.A. Lenguaje, aplican con mayor consistencia, como estrategia didáctica y de evaluación el Modelo PreIcfes, Cuestionario tipo Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11.

El docente (D.D.) realiza una “orientación personalizada, trabajando la motivación y usando técnicas de Programación Neurolingüística”, por su parte el docente (D.C.) al fijarse en la participación y atención de sus estudiantes en clase desarrolla actividades para mejorar los “desempeños” mediante el aprendizaje por



descubrimiento, el docente (D.A.) acorde con el plan de clase y los intereses de sus estudiantes evalúa tanto los procesos como los resultados con técnicas como “mesas redonda, exposición de ideas, clase magistral, consulta, interés por la lectura”. Se puede colegir “De ahí que más que la información que se transmite al estudiante, importa cómo éste reconstruye dicha información. A esto, desde el enfoque constructivista (eclectico) se le llama conocimiento o aprendizaje significativo”. (Araújo y Chadwich, 1993, citado por Rodríguez, Rosas, Martínez, 2007, p.5).

De igual forma estas entrevistas a profundidad permiten distinguir el notorio uso, pensado, de diferentes estrategias en los procesos de enseñanza con el fin propender por un aprendizaje significativo y a la formación integral de los estudiantes. Se marca en los docentes las estrategias (E.A.S.) particularmente en D.A. Lenguaje. D.B. Matemáticas. D.C. Biología. D.D. Química. D.F. Filosofía. D.F. Ciencias Sociales y las estrategias (E.A.M.) en los docentes D.A. Lenguaje. D.B. Matemáticas. D.E. Física. D.F. Filosofía. D.F. Ciencias Sociales. D.G. Inglés.

Para los docentes entrevistados su proceso de enseñanza, no es una combinación ingenua, es el resultado de la búsqueda de una visión propia contextualizado en su entorno sociocultural, que les permite reconocer en las prácticas los aportes significativos de varias de las corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial las derivadas de las obras de Piaget e Inhelder en relación con la construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento, Bruner con la negociación de significados, Vigotsky, respecto a las ideas intuitivas y conocimiento científico, la toma de conciencia

y desarrollo en la zona de conocimiento próximo y de Ausubel cuando refiere al aprendizaje significativo (Espejo, 2010).

#### **4.2. Triangulación**

El proceso de análisis de los resultados generales obtenidos con todos los instrumentos aplicados, se resume en la Tabla 5, basado en la triangulación hermenéutica, entendida como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.” (Cisterna, 2005, p. 68).

Con el fin de poder controlar algún sesgo o deficiencia intrínseca que pudiera darse en esta investigación, e incrementar su confiabilidad y validez, se realiza la triangular de los resultados generales de todos los instrumentos aplicados como el Registro de la Observación de Profesores, donde quedaron expresas las categorías que surgieron con base en las preguntas y la información recabada con los docentes; la Matriz de análisis de contenido del plan de clases, para identificar las estrategias didácticas en las diferentes etapas del proceso instruccional, teniendo en cuenta la praxis; la observación sistemática participante basados en la guía de la entrevista semiestructurada, con el fin de identificar la claridad conceptual del conocimiento teórico y la práctica con respecto a las estrategias didácticas que utilizan los docentes en las diferentes etapas del proceso instruccional.

La matriz diseñada para tal fin permitió sistematizar la información del proceso de contrastación, está conformada por elementos categorizados con base en los datos y conceptos. En la primera columna se encuentran los Instrumentos: Resultados obtenidos de la observación de profesores, los Resultados del análisis de contenido de los planes de clase y los Resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada a profesores.

Conforma la segunda columna, Docentes: cada uno de los siete profesores que imparten las ocho materias evaluadas: lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés. La columna de Estrategias didácticas: corresponde al conjunto de decisiones que cada uno de los docentes toma para lograr un aprendizaje efectivo en sus alumnos, leído en forma lineal horizontal corresponde a los enfoques pedagógicos personales y se vuelven eclécticas en la praxis de aula al hacer una lectura holística, al igual que en la columna de Estrategias de evaluación. En la última columna se plantean los Resultados Coincidentes en el proceso enseñanza – aprendizaje en el grado once de la Institución Educativa Villa Cielo.

Una primera lectura lineal de la Tabla 5, a partir de los resultados obtenidos de la observación de profesores permite identificar que los docentes en la práctica individual trasiegan por los diferentes enfoques pedagógicos de enseñanza-aprendizaje memorístico o repetitivo, receptivo, por descubrimiento, significativo y por competencias, en el grado once de la Institución Educativa Villa Cielo.

Tabla 5.

*Triangulación de resultados generales entre los instrumentos aplicados*

<b>Instrumento</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estrategias didácticas</b> <b>Eclécticas</b>	<b>Estrategias de evaluación</b> <b>Eclécticas</b>	<b>Resultados Coincidentes</b> <b>Proceso enseñanza – aprendizaje</b>
Resultados obtenidos de la observación de profesores	D.E. Física.	Ejercicios	Demostración	Memorístico Receptivo
	D.G. Inglés.	Clase magistral	Ejercicios	Memorístico Receptivo
	D.B. Matemáticas.	Inductivo	Demostración	Memorístico Receptivo Significativos
	D.F. Filosofía.	Exposición oral,	Debate, dictado,	Descubrimiento y
	D.F. Ciencias Sociales.	Solución de problemas	dialogo, ejercicios.	Receptivo
	D.A. Lenguaje.	Debate, dictado, dialogo.	Ejercicios, exposición oral y visual.	Significativo y por descubrimiento.
	D.C. Biología. D.D. Química.	Talleres y el uso de las TIC.	Mapa conceptual, la investigación.	Descubrimiento, Significativo. Competencias.
Resultados del análisis de contenido de los planes de clase	D.E. Física.	Emplean en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias. Realizan actividades de comprensión lectora, expresión oral y escrita, Actividad de complemento.	Todos los docentes explican los criterios de evaluación de su materia, evalúan adecuadamente los temas, realizan actividades de recuperación y refuerzo y atienden a sus estudiantes dentro y fuera de clase.	Memorístico Receptivo
	D.G. Inglés.			Memorístico Receptivo
	D.B. Matemáticas.			Memorístico Receptivo Significativos
	D.F. Filosofía.			Descubrimiento y Receptivo
	D.F. Ciencias Sociales.			
	D.A. Lenguaje.			Significativo y por descubrimiento.
	D.C. Biología. D.D. Química.			Descubrimiento, Significativo. Competencias.
Resultados obtenidos de la entrevista semi estructurada a profesores.	D.E. Física.	Control de actividad Ejercicios	Evaluación escrita y oral. Ejercicios. Exposiciones	Memorístico Receptivo (Socioafectivo)
	D.G. Inglés.	Uso de Tic. Imágenes.	Preguntas. Trabajo grupo.	Memorístico Receptivo (Constructivista)
	D.B. Matemáticas.	Copia. Texto. Repetitivo.	Modelo PreIcfes Ejercicios.	Memorístico Receptivo (Socioafectivo)
	D.F. Filosofía.	Elaboración conjunta. Reflexión	Preguntas abiertas, cerradas, opción múltiple. Grupo.	Significativo (Cognitivo y Socioafectivo)
	D.F. Ciencias Sociales.			
	D.A. Lenguaje.	Investigación Análisis caso	Por competencia. Desempeño.	Descubrimiento, Significativo.
	D.C. Biología.	Resolución Problema	Talleres y Seminarios Procesos-resultados	Competencias.
	D.D. Química.	Descubrimiento. Uso de TIC.	Participación. Modelo PreIcfes	

Tomando como ejemplo al Docente D.E. en la asignatura de Física, se puede deducir que desarrolla sus clases con estrategias didácticas en las que predominan los ejercicios y en las estrategias de evaluación prevalece la demostración, los resultados coinciden con el proceso de enseñanza-aprendizaje memorístico-receptivo. Esto no quiere decir que el docente no busque nuevos y mejores escenarios y ambientes de enseñanza para lograr los mejores resultados en sus alumnos, con estrategias eclécticas como se puede colegir de una lectura holística de la tabla.

Los resultados de la entrevista semiestructurada a docentes, resumidos en la Tabla 5, permiten reconocer que las estrategias didácticas y evaluativas son usadas en forma ecléctica por los docentes de la Institución Educativa Villa Cielo en grado once. El principal reto para identificar dichas estrategias docentes radicó en la apropiación de las definiciones por parte de los docentes ya que tienden a confundir las características distintivas de los modelos y enfoques pedagógicos, reflejado en las dudas para responder a las preguntas; sin embargo identificar las estrategias didácticas eclécticas no se dificultó en la práctica docente.

Siguiendo el ejemplo de una lectura horizontal de la tabla, con el Docente D.E. en la asignatura de Física, se puede deducir que los ejercicios como estrategia didáctica son complementados con el control de actividad y la evaluación escrita u oral, la demostración se integra con ejercicios y exposiciones. Los resultados coinciden con el proceso de enseñanza-aprendizaje memorístico-receptivo con atisbos socioafectivos. Mientras el Docente D.D. en la materia de Química, coincide con el Docente D.C. en la materia de Biología, pues evidencian con mayor frecuencia en sus clases las estrategias

didácticas como la investigación, análisis de caso, resolución de problema, descubrimiento y el uso de TIC, y como estrategias de evaluación tienen en cuenta el desempeño por competencia, talleres y seminarios, procesos-resultados de participación y el Modelo PreIcfes; coinciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los enfoques por descubrimiento, significativo y por competencias.

Finalmente para hacer una lectura holística de la Tabla 5, se toma como referencia el análisis de contenido del plan de clase de lenguaje, matemática, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés, en estas áreas los docentes emplean como estrategias didácticas en su clase actividades de comprensión lectora, expresión oral y escrita, con actividades complementarias ayudados principalmente de fotocopias, tiza (marcador) y tablero, en pocas ocasiones usan las TIC, y en las estrategias de evaluación todos los docentes explican los criterios de evaluación de su materia, evalúan adecuadamente los temas, realizan actividades de recuperación y refuerzo y atienden a sus estudiantes dentro y fuera de clase. Coinciden estos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se puede ver una mezcla intencional entre los aprendizaje memorístico o repetitivo, receptivo, por descubrimiento, significativo y por competencia, que hacen parte del Constructivismo ecléctico.

## **Capítulo 5**

### **Conclusiones**

Centrado en los hallazgos, se plantean en el presente capítulo las conclusiones en torno de las preguntas y objetivos de investigación y de los supuestos. También se anotan sugerencias o recomendaciones en lo académico, en lo práctico y en lo teórico. Para finalizar se señalan algunas indicaciones para futuras investigaciones derivadas de esta tesis.

#### **5.1. Hallazgos**

Si bien la institución educativa está enmarcada, según lo planteado en su currículo escrito, en el constructivismo, se pudo confirmar que los docentes en la práctica trasiegan por los diferentes enfoques pedagógicos de enseñanza-aprendizaje memorístico o repetitivo, receptivo, por descubrimiento, significativo y por competencias, de forma ecléctica.

La principal limitante de esta investigación fue la falta de referentes y bibliografía sobre el tema central de la misma: el análisis del Constructivismo ecléctico utilizado en las Estrategias didácticas de Educación Preparatoria. aunque se ha establecido una relación entre los trabajos empíricos y los hallazgos recogidos en las entrevistas realizadas a los docentes, en sus planes de clase y en la observación de sus clases, respecto a la utilización ecléctica de varias estrategias conductistas, cognitivas y constructivistas con el enfoque por competencias, de forma articulada con el proceso de

enseñanza aprendizaje en el aula del grado once de la Institución Educativa Villa Cielo, no se ha podido fortalecer el argumento con teorías de respaldo provenientes de investigaciones anteriores, por su escasa existencia; sin embargo visto desde otra perspectiva esto puede tomarse como una fortaleza en cuanto permite la innovación y marca el comienzo de un desarrollo teórico en este sentido.

Al momento de la entrevista se evidenció que los docentes presentan dudas en la apropiación de las definiciones de las estrategias empleadas por ellos y tienden a confundir las características distintivas de los diferentes modelos y enfoques pedagógicos, lo que permite constatar que el modelo constructivista como enfoque institucional no está plenamente validado entre los docentes, y por el contrario confirma el supuesto de investigación del enfoque constructivista ecléctico, pues con la observación y el análisis de las clases se evidencia que en el proceso de enseñanza se concilian diferentes estrategias que no es una combinación ingenua tomada al azar, sino el resultado de la búsqueda de una visión propia que responda a las necesidades de sus estudiantes, a sus ritmos de aprendizajes, contextualizado también en las necesidades de en su entorno sociocultural, lo cual responde mejor a un enfoque basado en el Constructivismo ecléctico.

Se confirma en este trabajo la apropiación de los aprendizajes, contrario a lo que plantean otros autores como Frade (2009, p. 167) quien recuerda un caso particular (preescolar) con el uso de tres metodologías distintas “el resultado era que los pequeños presentaban un nivel académico bajo, pues no aprendían mucho al cambiar de modalidad de manera constante”, nuestro estudio arrojó resultados positivos en los promedios



obtenidos en las diferentes evaluaciones de los aprendizajes y desarrollo de las competencias como se puede constatar en las Tablas 6, 7 y 8. No obstante surge una pregunta para futuras investigaciones ¿el enfoque constructivista ecléctico dará los mismos resultados para todos los niveles escolares y en diferentes contextos?

Tabla 6.

*Resultados promedio por asignaturas en el núcleo común. Basado en los simulacros Helmer Pardo (2012)*

	<b>Lenguaje</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Biología</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Filosofía</b>	<b>Sociales</b>	<b>Inglés</b>
<b>Simulacro 1</b>	<b>22</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>30</b>
Promedio Nacional	45,86	44,32	45,65	45,45	43,78	40,90	45,1	43,63
<b>Simulacro 2</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>23</b>	<b>42</b>	<b>25</b>	<b>31</b>
Promedio Nacional	45,86	44,32	45,65	45,45	43,78	40,90	45,1	43,63

Tabla 7.

*Resultados promedio por asignaturas en el núcleo común evaluación 2012. Basado en el informe de resultados grupales del Icfes. Datos recabados por el autor*

	<b>Lenguaje</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Biología</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Filosofía</b>	<b>Sociales</b>	<b>Inglés</b>
<b>Promedio 2012</b>	45,88	46,24	44,24	46,32	45,17	40,63	44,98	40,02

Tabla 8.

*Resultados promedio por asignaturas en las evaluaciones internas periódicas de la Institución Educativa Villa Cielo, grado 11-2012. Datos recabados por el autor*

	<b>Lenguaje</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Biología</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Filosofía</b>	<b>Sociales</b>	<b>Inglés</b>
<b>Primer período</b>	3.4	2.7	3.6	3.4	2.9	3.3	3.9	3.3
<b>Segundo período</b>	3.5	2.8	3.5	3.6	2.9	3.4	3.4	3.2
<b>Tercer período</b>	3.4	3.3	3.7	3.4	3.0	3.5	3.6	3.9

**5.1.1. Conclusiones en torno de las preguntas de investigación.** Las conclusiones con respecto a los resultados y las preguntas de investigación dan respuesta a cada una de ellas, tanto a la principal como a las subordinadas, como se confirma a continuación.

**5.1.1.1. Pregunta principal.** ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente en el proceso instruccional de su clase, desde el enfoque constructivista ecléctico, de forma tal que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes de grado once en las áreas evaluadas por el “Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11” en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012?

Se pudo confirmar con la observación sistemática participante en las sesiones de clase con cada uno de los docentes en las materias o asignaturas de lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés, y ratificar con las entrevistas que las estrategias didácticas usadas por los docentes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012 son múltiples y en ocasiones simultáneas, con lo cual se evidencia una correspondencia con lo que podemos denominar como enfoque constructivista ecléctico y una búsqueda de los aprendizajes por competencia. Se evidencia en la Tabla 9 las estrategias didácticas usadas con mayor y menor frecuencia por los docentes.

Tabla 9.

*Uso de estrategias didácticas ecléctica por los docentes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo*

<b>Estrategia con mayor frecuencia de uso</b>	<b>Estrategia con menor frecuencia de uso</b>
Aprendizaje memorístico	Centros de interés
Aprendizaje por descubrimiento	Debate
Clase magistral	Demostraciones
Copia	Excursiones/Salidas pedagógicas
Dictado	Experiencias directas
Diálogo	Experiencias simuladas
Ejercicios	Experimentación
Exposición oral	Exploración
Exposición visual	Mapas conceptuales
Investigación	Memofichas
Método inductivo/deductivo	Modelación
Situaciones problemas	Observación
Solución de problemas	Uso de las TIC
Taller	Trabajo manual

**5.1.1.2. Primera pregunta subordinada.** ¿Cómo utiliza el docente las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, desde el enfoque constructivista ecléctico, de forma tal que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012?

Se respondió a la primera pregunta subordinada, los docentes utilizan las estrategias didácticas, desde el enfoque constructivista ecléctico, con actividades y recursos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes. Los docentes realizan actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Emplean en su clase la tiza (marcador) y tablero, fotocopias y los recursos TIC. Para la Evaluación de los aprendizajes explican los criterios de evaluación de su materia, evalúa adecuadamente los temas, realiza actividades de recuperación.

**5.1.1.3. Segunda pregunta subordinada.** . ¿Cómo se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012?

Se logró responder a la segunda pregunta subordinada, los docentes en la presentación de sus contenidos de clase se permiten realizar actividades de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y actividades complementarias. Emplean en sus clases la tiza (marcador) y tablero, fotocopias, recursos TIC y realizan actividades de recuperación y refuerzo.

**5.1.2. Conclusiones en torno de los objetivos de investigación.** Las conclusiones que se presentan a continuación con respecto a los objetivos de investigación dan respuesta a cada uno de ellos, tanto al general como a los específicos, como se confirma a continuación.

**5.1.2.1. Objetivo general.** Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el Examen de Estado ICFES SABER 11.

Del análisis de las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza, se pudo confirmar el uso del enfoque constructivista ecléctico, cuando se observa, por

ejemplo que el Docente D.E. Física, desarrolla sus clases con estrategias didácticas que se corresponden con el aprendizaje memorístico, la demostración, el método inductivo-deductivo, que complementa con las estrategias de los aprendizajes por descubrimiento y receptivo. Por su parte el Docente D.C. Biología, incorpora en sus clases entre otras estrategias el mapa conceptual, la investigación, la exposición oral, las salidas pedagógicas, la experimentación, la modelación, los talleres y el uso de las TIC que la permiten ubicar en los procesos de los aprendizajes por descubrimiento, significativo con un marcado énfasis al enfoque por competencias.

**5.1.2.2. Primer objetivo específico.** Analizar la forma como se presenta la interacción de profesores y alumnos en el aula, con el uso de las estrategias didácticas (pedagógicas) y las de evaluación de los aprendizajes, para el desarrollo de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

Se logró cumplir con el objetivo de análisis de la forma como se presenta la interacción de profesores y alumnos en el aula, con el uso de las estrategias didácticas (pedagógicas) y las de evaluación de los aprendizajes, desde el enfoque constructivista ecléctico. Por ejemplo El docente (D.D.) realiza una “orientación personalizada, trabajando la motivación y usando técnicas de Programación Neurolingüística”, por su parte el docente (D.C.) al fijarse en la participación y atención de sus estudiantes en clase desarrolla actividades para mejorar los “desempeños” mediante el aprendizaje por descubrimiento, el docente (D.A.) acorde con el plan de clase y los intereses de sus estudiantes evalúa tanto los procesos como los resultados con técnicas como “mesas

redonda, exposición de ideas, clase magistral, consulta, interés por la lectura”, tal como muestra la Tabla 10.

Tabla 10.

*Estrategias didácticas usadas en forma ecléctica por los docentes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería; Córdoba, Colombia*

<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Enseñanza- aprendizaje</b>
Uso de las TIC	Por competencia	Mapas conceptuales	Descubrimiento Significativo Competencias
Clase magistral	Memorístico- repetitivo	Demostraciones	Memorístico-repetitivo
Copia	Receptivo Memorístico- repetitivo	Excursiones/Salidas pedagógicas	Descubrimiento Significativo
Dictado	Receptivo	Experiencias directas	Por descubrimiento
Diálogo	Significativo	Experiencias simuladas	Significativo Competencias
Ejercicios	Memorístico- repetitivo	Experimentación	
Exposición oral	Significativo	Exploración	Por descubrimiento
Exposición visual	Descubrimiento y Significativo	Debate	Significativo Por descubrimiento
Investigación	Por descubrimiento	Observación	Descubrimiento
Situaciones problemas	Por competencias	Trabajo manual	Constructivista
Taller	Por competencias	Memofichas	Memorístico-repetitivo
Solución de problemas	Por competencias	Centros de interés	Significativo
Método inductivo/deductivo	Memorístico-repetitivo Conductista	Modelación	Conductista Socio afectivo

**5.1.2.3. Segundo objetivo específico.** Analizar la apropiación teórica que tienen los docentes para distinguir y usar las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, acordes con las características distintivas de los modelos y enfoques pedagógicos, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

Se logró cumplir con el objetivo, pues se pudo analizar la apropiación teórica que tienen los docentes para distinguir y usar las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase. El principal reto para identificar dichas estrategias docentes

radicó en la apropiación de las definiciones por parte de los docentes ya que tienden a confundir las características distintivas de los modelos y enfoques pedagógicos, reflejado en las dudas para responder a las preguntas; sin embargo identificar las estrategias didácticas eclécticas no se dificultó en la práctica docente.

**5.1.2.4. Tercer objetivo específico.** Analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012.

Se logró cumplir con el objetivo, pues se pudo constatar la congruencia que existe entre los planes de clase, vistos como una guía flexible, realista y detallada que permite el desarrollo de los contenidos, con el uso de estrategias eclécticas adaptadas a las circunstancias de aula y contexto sociocultural, dando así alternativas adecuadas a las condiciones particulares de cada clase. Los profesores presentan los temas con claridad al igual que la comunicación de los objetivos de clase, dan respuesta oportuna a las preguntas formuladas por los alumnos dentro y fuera del salón de clase y hacen las conclusiones a los temas expuestos. Las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes se corresponden con los aprendizajes: memorístico o repetitivo; receptivo; por descubrimiento; significativo y el enfoque por competencias; todo lo cual constituye una conciliación de estrategias que corresponde al enfoque ecléctico en la manera de construir el aprendizaje.

**5.1.3. Conclusiones en torno al supuesto.** A partir del supuesto que las estrategias didácticas exitosas en el proceso instruccional en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, se desarrollan bajo el enfoque del Constructivismo ecléctico, contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes de grado once, pues han dado buen resultado en las prueba de estado SABER 11, aunque exista en la Institución Educativa una desarticulación entre la propuesta pedagógica curricular formal basada en procesos constructivistas-cognitivos y el currículo real/oculto que se practica en los diversos enfoques docentes. El supuesto, se pudo confirmar en esta investigación con los resultados obtenidos, ya que los docentes en la práctica trasiegan por los diferentes enfoques pedagógicos de enseñanza-aprendizaje: memorístico o repetitivo, receptivo, por descubrimiento, significativo (constructivista) y por competencias, de forma ecléctica.

Considerando el perfil de entrada del estudiante comparado con la resultante de de las pruebas SABER 11, es innegable que los puntajes o calificaciones obtenidos por los estudiantes son producto del esquema conciliador de didácticas que utilizan los docentes de grado 11.

## **5.2. Recomendaciones**

Seguidamente se plantean algunas recomendaciones en lo académico, en lo práctico y en lo teórico, con base en lo que se pudo confirmar con esta investigación, que sirven para el contexto estudiado indicando el porqué y el cómo hacerlo, además se distingue la posibilidad de aplicarlas en otros contextos.



**5.2.1. En lo académico.** Al identificar las estrategias didácticas del proceso instruccional que contribuyen al éxito en los aprendizajes de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, en las áreas evaluadas por el Examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11, se recomienda aplicarlas en esta institución y su modelo curricular, además en establecimientos educativos de similar contexto social y académico.

En lo académico se recomienda tomar como base esta investigación para buscar un modelo pedagógico propio, basado en las estrategias y métodos usados por los docentes en la Institución Educativa Villa Cielo, no copiando modelos o imponiéndolos por moda o requisito sino apropiándolos de forma tal que coevolucionen en un contexto particular, como lo hacen los docentes de grado once, porque de esta forma se puede coadyuvar a la formación de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y mejorar sus expectativas de aprendizaje.

Para lograrlo se debe partir de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y diseñar actividades con las estrategias didácticas constructivistas eclécticas, que son en principio actividades sistémicas para el aprendizaje activo, como: elaboración de mapas conceptuales, la sustentación oral por parte de los alumnos, el trabajo colaborativo fundamentado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) que permitan una interacción con el contexto. Todo esto puede estar bajo la orientación del diseño instruccional en particular el propuesto por Gagné y

Briggs sumado al cognitivo conductual del enfoque por competencia, para ampliar la información consultar Good, T. y Broph, J. (1995) y Frade (2009).

**5.2.2. En lo práctico.** Se recomienda poner en práctica, en otras instituciones educativas de similar contexto, las experiencias exitosas de la Institución Educativa Villa Cielo con grado once, con el uso de estrategias didácticas desde el enfoque constructivista ecléctico, que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes. Pues tendrá implicaciones importantes para solucionar problemas como la cobertura y calidad de la educación, al bajar los índices de estudiantes repitentes y la deserción escolar entre otros, solo si se siguen las recomendaciones académicas dadas.

**5.2.3. En lo teórico.** Se recomienda ahondar en la teoría, sistematizando cada profesor sus experiencias, caso por caso, que permitan conocer y comprender más a fondo el fenómeno estudiado. Es necesario realizar experiencias que permitan tender puentes entre teorías, docentes e investigadores de forma tal que se pueda investigar en otros colegios y contextos socioculturales la forma cómo utiliza el docente las estrategias didácticas exitosas en el proceso instruccional de su clase, desde el enfoque constructivista ecléctico, y su contribución al aprendizaje de los estudiantes.

### **5.3. Futuras investigaciones**

El vacío teórico sobre el Constructivismo ecléctico plantea las bases para futuras investigaciones que permitan promover esta microteoría con trabajos que traten explícitamente el diseño curricular constructivista ecléctico; que faciliten determinar acciones para la formación y evaluación de los aprendizajes constructivistas eclécticos;

que permitan realizar experiencias en diferentes instituciones y contextos con el uso de estrategias didácticas y evaluativas desde el enfoque constructivista ecléctico;

investigaciones para comprender el Constructivismo ecléctico como enfoque pedagógico que en la práctica docente coadyuva en los resultados exitosos de las evaluaciones tanto internas como externas y determinar acciones con el fin de comprobar el grado de desarrollo de las competencias en los estudiantes. Queda una pregunta final ¿el enfoque constructivista ecléctico dará los mismos resultados para todos los niveles escolares y en diferentes contextos?

## Referencias

- Álvarez, L., (2009). Institución Educativa Villa Cielo. Recuperado de <http://artisticaycultural.blogspot.com/2009/07/institucion-educativa-villa-cielo.html#more>
- Alviárez, L. Guerreiro, Y. Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de inglés con fines específicos. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. [Online], 21. 101-114. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-15872005000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200006&lng=es&nrm=iso)
- Ballesteros, C. Llobera, M. Cambra, M. Palou, J. Riera, M. Civera, I. y Perea, J. (2006). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. (p. 197). Barcelona, España. GRAÓ.
- Barros, J. (2008). Enseñanza de las ciencias desde una mirada de la didáctica de la escuela francesa. *Revista EIA*, 10, 55-71. Recuperado de <http://revista.eia.edu.co/articulos10/art5.pdf>
- Benguría, S. Martín, B. Valdés, M. Pastellides, P. Gómez, L. (2010). Observación. *Métodos de Investigación en Educación Especial*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Observacion\\_trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf)

Bustos, F. (2002). Peligros del constructivismo. *Educere*, julio-septiembre, 204-210.

Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601812>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, *Theoria*, 14 (1). 61-71. Recuperado de

<http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica *Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona* 69, 153-178. Recuperado de

<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>

Colombia. (2002). decreto ley 1278, de 19 de junio de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Cuello, P. y Vizcaya, M. (2002) Uso de técnicas de enseñanza para desarrollar el potencial creativo en los estudiantes del programa de educación integral de la

upel - ipb. *Investigación y Postgrado* [online], 17(1), 83-113. Recuperado de

[www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100004&lng=es&nrm=iso)

[00872002000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100004&lng=es&nrm=iso)

De Longhi, A. (2001). ¿Cuáles son los principales cambios en la didáctica de la Biología en los últimos años? *Memorias de las V Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Biología*, 75-80. Recuperado de:

[http://www.adbia.com.ar/cedivi\\_recuros/cedivi/Memorias/Paneles%20PDF/Panel%201%20Panelista%201.pdf](http://www.adbia.com.ar/cedivi_recuros/cedivi/Memorias/Paneles%20PDF/Panel%201%20Panelista%201.pdf)

Delmastro, A. L. y Salaza, L. (2007). Tendencias en la Enseñanza de Lenguas

Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista, *Synergies*, 3, 19 – 37.

Recuperado de [http://ressources-cla.univ-](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf)

[fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf)

Díaz Barriga, Á. (2006) El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos* [online]. 28, 7-36. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185->

[26982006000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_arttext)

Díaz Barriga y Hernández (1999). Constructivismo y Aprendizaje Significativo. Tomado de *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, capítulo 2, p. p. 13 a

19, editorial McGRAW HILL, México, 1999.

[http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640\\_870475537\\_5794/constructivis](http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf)  
[moyaprendizajesignificativo.pdf](http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizajesignificativo.pdf)

- Díaz, C. Martínez, P. Roa, I. Sanhuesa M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9(25), 421-436. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos educativos: revista de educación Logroño*, 8(9). 179-199. Recuperado de <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/infos/2091397.pdf>
- Espejo, T. (2010). Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario. *Revista Académica Electrónica de la U.N.R.*, 4 (2), 622-787 recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1531>
- Exley, K. y Dennis, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Madrid: Narcea. Recuperado de <http://books.google.com.co>
- Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las ciencias*, 14 (3), 331-342. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3p331.pdf>
- Flick, U. (2007), *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata. Recuperado de <http://books.google.com.co>

Flórez, T. (2011). Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 41(1-2), 61-102.

Recuperado de

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27021144003>

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el

bachillerato (2ª. ed.). México D.F.: Inteligencia educativa.

Galagovsky, L.R., Bonán, L. y Adúriz Bravo, A. (1998) Problemas con el lenguaje

científico en la escuela. Un análisis desde la observación de clases de ciencias

naturales. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 315-321. Recuperado de

<http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v16n2p315.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (1986). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,

Madrid, España. Morata.

Gómez, M. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación científica*.

Córdoba, Argentina: Brujas. Recuperado de <http://books.google.com.co>

Good, T. y Broph, J. (1995). Diseño instruccional, (5ta ed.) México: Mc Graw-Hill.

Recuperado de

[http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa32/moldelos\\_diseno\\_instruccional/z3.h](http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa32/moldelos_diseno_instruccional/z3.htm)

tm

Helmer Pardo (2012). *Informe de resultados simulacros Icfes*, Documento interno

Institución Educativa Villa Cielo. Montería. Córdoba, Colombia.



ICFES. (Julio de 2010). Orientaciones para el examen de Estado de la educación media

ICFES SABER 11°. Bogotá, D.C., Colombia. CFES. Recuperado de

<http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/21-saber-11/informacion-general>

*ICFES (2012). Informe de resultados grupales.* Documento interno Institución

Educativa Villa Cielo, Montería. Córdoba, Colombia.

IEVC. (2012). *Criterios de evaluación en la Institución Educativa Villa Cielo.*

Documento interno.

ITESM (2010). Investigación e innovación educativa. Centro virtual de técnicas

didácticas [en línea]. Recuperado de

[http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/compon\\_td.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/compon_td.htm)

Jaramillo, J. (2002). Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá, D.C.

Colombiana. Alfaomega.

Jonassen, D. (2000). EL diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch.

Reigeluth (Comp.), *Diseño de la instrucción teorías y modelos. Un nuevo*

*paradigma de la teoría de la instrucción.* (pp. 225 249). Madrid, España: Mc

Graw Hill. Recuperado de

[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:b46nqW\\_7oKEJ:scholar.g](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:b46nqW_7oKEJ:scholar.g)

[oogle.com/+aprendizaje+constructivista&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.google.com/+aprendizaje+constructivista&hl=es&as_sdt=0,5)

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de*

*investigación en psicología*, 9 (1). 123-146. Recuperado de

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

MEN. (2008). *Guía 31: Guía Metodológica, Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-169241_archivo_pdf.pdf)

Montalvo, D. (2012). *Modelos de instrumentos para trabajar con las técnicas de análisis de contenido y observación*. Documento interno, Universidad Tecvirtual.

Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa: Teoría y práctica de una estrategia de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC. Recuperado de <http://books.google.com.co>

Montañés, M. (2010). Las entrevistas. *Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible*. Recuperado de [http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes\\_LasENTREV.pdf](http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes_LasENTREV.pdf)

Mora, C. (2003) Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía* 24(70). Caracas. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000200002&script=sci_arttext)

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoria*, 13. 145-157. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>

- Núñez, A. (2000). Una comparación del campus virtual de British Open University y el campus virtual de Florida State University: constructivismo vs. Conductismo. Recuperado de [http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2637/1/03\\_02.pdf](http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2637/1/03_02.pdf)
- OCDE. (2009). Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Peralta, M. (2008) Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post – modernidad. *Revista El Observador*, 1, 106-126. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/aportes\\_calidad\\_educacion\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/pdfs/aportes_calidad_educacion_infantil.pdf)
- Pintor, M. y Vizcarro, C. (2005) Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 623 – 644. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432123>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Prieto A., Díaz D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. En J. García (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 55–74). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872843>

- Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? *Rev. Signos* [online], 36 (54), 225-234. doi: 10.4067/S0718-09342003005400007.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a. ed.). Madrid, España: Espasa Calpe. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 127-143 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe. Recuperado de [http://www.iupuebla.com/Maestrias/MTE/ATLIXCO/MAT\\_APOYO/PROCESO%20Y%20FACES%20DE%20LA%20INV%5B1%5D.%20CUALI.pdf](http://www.iupuebla.com/Maestrias/MTE/ATLIXCO/MAT_APOYO/PROCESO%20Y%20FACES%20DE%20LA%20INV%5B1%5D.%20CUALI.pdf)
- Rodríguez, L, Rosas, C y Martínez, O (2007) Debate Epistemológico, Psicológico y Pedagógico en torno a los Objetos de Aprendizaje (OA) Recuperado de: <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx/eventos/tatoaje/07/docs/RodriguezSalazar-et al.pdf>
- Romero, C. (2002). El constructivismo cibernético como metateoría educativa: aportaciones al estudio y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Universidad de Huelva*. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_03/n3\\_art\\_romero.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_romero.htm)

- Rosas, M. y Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos* [online], 42 (71), 409-427. doi: 10.4067/S0718-09342009000300005.
- Ruiz, J., Martínez, T., Álvarez, N. (2006). Estrategia didáctica para la formación integral del estudiante de bachillerato mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1487bRuiz.pdf>
- SIGCE (2012). *Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa*. Documento interno. Recuperado de <http://calidad.gestionsecretariasdeeducacion.gov.co:2390/sigce/index.jsp?menu=9>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1897). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <http://books.google.com.co>
- Tecnológico de Monterrey (2012). Los siete pasos del ABP. Documento exclusivo para alumnos del curso: Diseño de programas educativos basados en competencias. Documento tomado de la base de datos de <http://cursos.itesm.mx/>
- Valenzuela, J. (2011). El profesor como evaluador. En A. Lozano (Coord.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp. 227–256). Distrito Federal, México: Trillas.

- Vera, L. (2005). Estrategias docentes con enfoque constructivista en el rendimiento académico de la geografía de Venezuela en educación superior. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9 (2), 505-519. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/309/30990215.pdf>
- Villalobos, F. Montiel, M. y Ramos, M. (2010). El currículo por competencias profesionales como escenario alternativo del modelo pedagógico de la comunicación social. *Revista Encuentros*, 8 (15), 45-57. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3633901>
- Villarruel-Fuentes, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Enero-marzo de 2012. 19-28.  
Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Villarruel.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Villarruel.pdf)

## Apéndices

### Apéndice A

#### **Registro 1. De observación sesión de clase sistemática participante. Primera (y segunda) sesión de clase de lenguaje (Lengua Castellana).**

Identificación del docente: Docente A

Fechas de observación: 23 mayo de 2012

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) “...el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”. Cabe preguntarnos ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula para que el alumno pueda asimilar este conocimiento?

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el Examen de Estado ICFES SABER 11. Y el objetivo específico:

Analizar la forma como se presenta la interacción de profesores y alumnos en el aula, con el uso de las estrategias didácticas (pedagógicas) y las de evaluación de los aprendizajes, para el desarrollo de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

Categorías	Numeradas	Escala de observación Ítems a evaluar	No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis extremadamente fuerte
Estrategias de Evaluación de los aprendizajes	1	Comprobación de Hipótesis				
	2	Conversatorios				
	3	Cuestionarios de Falso/Verdadero				
	4	Cuestionarios de opción múltiple				
	5	Debates				
	6	Ejercicios				
	7	Ejercicios de metacognición (reflexión)				
	8	Entrevista				
	9	Evaluación diagnóstica (conceptos y destrezas básicas)				
	10	Evaluación oral				
	11	Examen centrado en conceptos, definiciones				
	12	Mapa conceptual				
	13	Mesa redonda				
	14	Observación directa				
	15	Portafolio				
	16	Pregunta abierta				
	17	Preguntas cerradas				
	18	Prueba de ejecución				
	19	Pruebas escritas				
	20	Pruebas verbales				
	21	Solución de problemas				
	22	Talleres				
	23	Tareas				
	24	Uso de las TIC				
	25	Visitas				
Estrategias didácticas (y pedagógicas)	1	Aprendizaje memorístico				
	2	Aprendizaje por descubrimiento				
	3	Centros de interés				
	4	Clase magistral				
	5	Copia				
	6	Debate				
	7	Demostraciones				
	8	Dictado				
	9	Diálogo				
	10	Ejercicios				
	11	Excursiones/Salidas pedagógicas				
	12	Experiencias directas				



Categorías	Numeradas	Escala de observación				
		Ítems a evaluar	No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis extremadamente fuerte
	13	Experiencias simuladas				
	14	Experimentación				
	15	Exploración				
	16	Exposición oral				
	17	Exposición visual				
	18	Investigación				
	19	Mapas conceptuales				
	20	Memofichas				
	21	Modelación				
	22	Método inductivo/deductivo				
	23	Observación				
	24	Situaciones problemas				
	25	Solución de problemas				
	26	Uso de las TIC				
	27	Taller				
	28	Trabajo manual				

## **Apéndice B**

### **Tabla 1.**

#### **Matriz 1 de Análisis de contenido del plan de clase de lenguaje (Lengua Castellana).**

Identificación del docente: Docente A

Fechas de observación: 13 de agosto de 2012

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) "...el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social". Cabe preguntarnos ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula para que el alumno pueda asimilar este conocimiento?

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el Examen de Estado ICFES SABER 11. Y el objetivo específico:

Analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012.

Categorías	Numeradas	Ítems a evaluar	Criterios de evaluación			
			No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis Extremadamente fuerte
1. Introducción al tema	A	El docente llega a clase puntualmente				
	B	Presenta los temas con claridad				
	C	Contextualiza el tema con el barrio, zona o comunidad				
2. Contenidos básicos	A	Empieza y termina a la hora indicada				
	B	Comunica claramente los objetivos de clase				
	C	Responde las dudas de los estudiantes en clase				
	D	Realiza conclusiones al temas vistos				
3. Motivación a los alumno	A	Expresa expectativas positivas a los alumnos				
	B	Hace interesante la clase con temas llamativos				
	C	Realiza actividades dinámicas				
4. Enseñanza - aprendizaje	A	Aprendizaje memorístico o repetitivo				
	B	Aprendizaje receptivo				
	C	Aprendizaje por descubrimiento				
	D	Aprendizaje significativo				
	E	Aprendizaje por Competencia				
5. Activi	A	Realiza actividades de comprensión lectora				
	B	Realiza actividades de expresión oral				

Categorías	Numeradas	Criterios de evaluación Ítems a evaluar	Criterios de evaluación			
			No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis Extremadamente fuerte
	C	Realiza actividades de expresión escrita				
	D	Programa actividades complementarias				
6. Recursos	A	Para desarrollar sus clases usa tiza (marcador) y tablero				
	B	Emplea en clase las fotocopias				
	C	Utiliza los recursos TIC				
7. Evaluación de los aprendizajes	A	Explica los criterios de evaluación de su materia				
	B	Evalúa adecuadamente los temas tratados				
	C	Realiza retroalimentación con las evaluaciones				
	D	Realiza actividades de recuperación y refuerzo con los alumnos que lo requieran				
	E	Atiende dudas académicas de los alumnos fuera de clase				

## **Apéndice C**

### **Registro 1. De observación sistemática participante. Entrevista semiestructurada.**

#### **Segunda sesión de clase de Lenguaje (Lengua Castellana).**

Identificación del docente: Docente A

Fechas de observación: 11 de septiembre de 2012

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) “...el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”. Cabe preguntarnos ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula para que el alumno pueda asimilar este conocimiento?

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el Examen de Estado ICFES SABER 11. Y el objetivo específico:

Analizar la apropiación teórica que tienen los docentes para distinguir y usar las estrategias didácticas en el proceso instruccional de su clase, acordes con las características distintivas de los modelos y enfoques pedagógicos, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012.

## **Preguntas abiertas**

1. ¿Cómo programa sus evaluaciones?
2. ¿Cómo identifica a los estudiantes que requieren ayuda adicional en su materia?
3. ¿Qué estrategias didactas aplica para su recuperación?
4. ¿Qué acciones pedagógicas usa, con base en los resultados de las evaluaciones?
5. ¿Cómo afecta a su práctica pedagógica los resultados de los estudiantes?
6. ¿Qué estrategias de evaluación de los aprendizajes utiliza?
7. ¿Con cuál enfoque fundamenta sus prácticas pedagógicas?
8. ¿Qué pasos sigue para el desarrollo de su clase?
9. ¿Cuáles recursos usa para desarrollar sus clases?
10. ¿Qué estrategia tiene para la atención de dudas académicas de los estudiantes fuera de clase?
11. ¿Qué escenarios y ambientes motivadores para la enseñanza – aprendizaje utiliza?
12. ¿Comparte sus experiencias didácticas exitosas con sus compañeros docentes?
13. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?

## Apéndice D

### Solicitud de autorización para realizar la investigación de tesis

Montería, abril 27 de 2012

**Lic. Isaac Silfrido Flórez Doria**

Rector Institución Educativa Villa Cielo

Ciudad

**Asunto:** solicitud autorización para realizar investigación de tesis.

Estimado Rector

Solicito autorización para realizar, en la Institución Educativa Villa Cielo, el estudio de investigación “Constructivismo ecléctico: estrategias didácticas exitosas para grado once (preparatoria) en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012”, como docente de la institución y alumno de la Maestría en Educación del convenio entre Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO y la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey TEC. La investigación está asesorada por la Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolin y la Mtra. Hilda Guadalupe Beas Pérez.

La información recabada con cada uno de los docentes que participen en la investigación será confidencial y no podrá ser usada para otro propósito diferente al de ésta investigación, sus respuestas serán codificadas con letra o nombre ficticio para su anonimato.

Agradezco la atención prestada



Profesor Luis Ricardo Álvarez Huertas

C.C. 78692511



27-04-2012

## Apéndice E

### Autorización para realizar la investigación de tesis



#### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA CIELO**

SEDE CENTRAL Km 3 – SEDE HORIZONTE Km 4 – VÍA AL SABANAL – MONTERÍA

[ievillacielo@semmonteria.gov.co](mailto:ievillacielo@semmonteria.gov.co) – [ievillacielo@gmail.com.co](mailto:ievillacielo@gmail.com.co)

NIT: 812007746-3 DANE: 223001008675



Montería, abril 30 de 2012

**Profesor: Luis Ricardo Álvarez Huertas**

Ciudad

**Asunto:** autorización para realizar investigación de tesis.

Respetado Profesor

Como rector de la Institución Educativa Villa Cielo y considerando la importancia que tiene para nuestra institución el estudio de investigación "Constructivismo ecléctico: estrategias didácticas exitosas para grado once (preparatoria) en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012", se le autoriza realizarla, en el tiempo que considere pertinente, con cada uno de los docentes que participen en la investigación. Dicha información recogida será confidencial para la Maestría en Educación que usted cursa con UNIMINUTO-TEC.

Firmado en Montería a los treinta días del mes de abril de 2012

Lic. Isaac Sifredo Flórez Doria

C.C. No. 6869351

Rector Institución Educativa Villa Cielo



## Apéndice F

### Validación de instrumentos de investigación

*Documento exclusivo para los alumnos de la Dra. Danitza Montalvo Apolín en el curso de Proyectos 1 y 2. Para cualquier uso ajeno al autorizado consultar con la autora.* 1

#### Formatos para validación de instrumentos por expertos

#### Cuestionario para validar el instrumento de investigación por expertos

##### Instrucciones:

##### Registro 1. De observación no sistemática participante.

##### Entrevista semiestructurada

Identificación del docente: \_\_\_\_\_

Fechas de observación: \_\_\_\_\_

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) "...el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social". Cabe preguntarnos ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula para que el alumno pueda asimilar este conocimiento?

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el examen de estado ICFES SABER 11. Y los objetivos específicos:

a. Analizar el uso de las estrategias didácticas del docente en el proceso instruccional de su clase, a partir del enfoque constructivista ecléctico, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012

b. Analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012.

##### Escala:

##### **Pertinencia**

- 1= No es pertinente
- 2= Muy poco pertinente
- 3= Pertinente
- 4= Muy pertinente

##### **Claridad**

- 1= No es claro
- 2= Muy poco claro
- 3= Claro
- 4= Muy claro

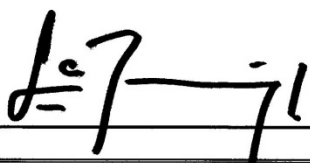
© Derechos reservados del autor (Para su comentario, informe y/o reproducción total o parcial consultar al autor)

Categorías	Número	Escala de observación  Preguntas abiertas	Relación de palabras más frecuentes	Pertinencia				Claridad			
				1	2	3	4	1	2	3	4
Evaluación de los aprendizajes	1	¿Cómo programa sus evaluaciones?				X					X
	2	¿Cómo identifica a los estudiantes que requieren ayuda adicional en su materia?				X					X
	3	¿Qué estrategias didácticas aplica para su recuperación?				X					X
	4	¿Qué acciones pedagógicas usa, con base en los resultados de las evaluaciones?				X					X
	5	¿Cómo afecta a su práctica pedagógica los resultados de los estudiantes?				X					X
	6	¿Qué estrategias de evaluación de los aprendizajes utiliza?				X					X
Pedagogía y Didáctica	7	¿Con cuál enfoque fundamenta sus prácticas pedagógicas?				X					X
	8	¿Qué pasos sigue para el desarrollo de su clase?				X					X
	9	¿Cuáles recursos usa para desarrollar sus clases?				X					X
	10	¿Qué estrategia tiene para la atención de dudas académicas de los estudiantes fuera de clase?				X					X
	11	¿Qué escenarios y ambientes motivadores para la enseñanza – aprendizaje utiliza?				X					X
	12	¿Comparte sus experiencias didácticas exitosas con sus compañeros docentes?				X					X
	13	¿Qué estrategias de enseñanza utiliza?				X					X

**Comentarios adicionales:**

Respetado investigador Luis Ricardo Álvarez Huertas, con base en las conversaciones sostenidas con usted, como los formatos de registro de observación y las matrices de análisis al igual que las categorías, preguntas, ítems, proposiciones y escalas de observaciones utilizadas se derivaron de (e integran) los lineamientos planteados en los documentos de la Doctora Montalvo (2012), la Guía 31 del Ministerio de Educación de Colombia MEN (2008) y documentos internos del Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa SIGCE (2012), en mi opinión es válido diseñarlos así, incluso con apartes textuales, siempre y cuando usted haga las respectivas citas y las referencie, para que no se den malos entendidos como deshonestidad o plagio. Estos autores y documentos aportan a su diseño validez y confiabilidad. De igual forma le corresponde a su asesora avalar o no el uso de los instrumentos.

**¡Muchas gracias!**  
Luis Ricardo Álvarez Huertas  
Investigador

<b>VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>FECHA DE VALIDACIÓN</b>	22/05/2012
<b>EL EXPERTO QUE VALIDA ESTE INSTRUMENTO</b>	LUIS CARLOS RACINY ALEMÁN
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA EL EXPERTO</b>	UNIVERSIDAD DEL SINÚ
<b>FUNCIÓN DEL EXPERTO EN SU INSTITUCIÓN</b>	COORDINADOR GRUPO DE INVESTIGACIÓN (ARQUINIDOS)
<b>NOMBRE DEL INVESTIGADOR</b>	LUIS RICARDO ÁLVAREZ HUERTAS
<b>NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	CONSTRUCTIVISMO ECLÉCTICO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXITOSAS PARA GRADO ONCE (PREPARATORIA) EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA CIELO, DE MONTERÍA, EN EL CICLO ESCOLAR 2012
<b>TÍTULO DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	REGISTRO 1. DE OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA PARTICIPANTE. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
<b>EL EXPERTO VALIDA LOS INSTRUMENTOS CON</b>	(100%)
<b>FIRMA DEL EXPERTO</b>	

**Instrucciones:**

**Registro 1. De observación de clase no sistemática participante.**

**Primera (y segunda) sesión de clase de lenguaje (Lengua Castellana).**

Identificación del docente: \_\_\_\_\_

Fechas de observación: \_\_\_\_\_

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) "...el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social". Cabe preguntarnos ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula para que el alumno pueda asimilar este conocimiento?

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el examen de estado ICFES SABER 11. Y los objetivos específicos:

a. Analizar el uso de las estrategias didácticas del docente en el proceso instruccional de su clase, a partir del enfoque constructivista ecléctico, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012

b. Analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012.

**Escala:**

<b>Pertinencia</b>	<b>Claridad</b>
1= No es pertinente	1= No es claro
2= Muy poco pertinente	2= Muy poco claro
3= Pertinente	3= Claro
4= Muy pertinente	4= Muy claro

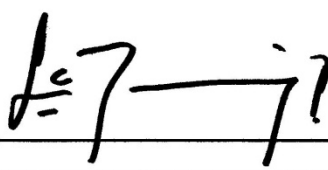
Categorías	Númeradas	Escala de observación Ítems a evaluar	No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis Extremadamente fuerte	Pertinencia				Claridad			
							1	2	3	4	1	2	3	4
Estrategias de Evaluación de los aprendizajes	1	Comprobación de Hipótesis								X				X
	2	Conversatorios								X				X
	3	Cuestionarios de Falso/Verdadero								X				X
	4	Cuestionarios de opción múltiple								X				X
	5	Debates								X				X
	6	Ejercicios								X				X
	7	Ejercicios de metacognición (reflexión)								X				X
	8	Entrevista								X				X
	9	Evaluación diagnóstica (conceptos y destrezas básicas)								X				X
	10	Evaluación oral								X				X
	11	Examen centrado en conceptos, definiciones								X				X
	12	Mapa conceptual								X				X
	13	Mesa redonda								X				X
	14	Observación directa								X				X
	15	Portafolio								X				X
	16	Pregunta abierta								X				X
	17	Preguntas cerradas								X				X
	18	Prueba de ejecución								X				X
	19	Pruebas escritas								X				X
	20	Pruebas verbales								X				X
	21	Solución de problemas								X				X
	22	Talleres								X				X
	23	Tareas								X				X
	24	Uso de las TIC								X				X
	25	Visitas								X				X
Estrategias didácticas (y pedagógicas)	1	Aprendizaje memorístico								X				X
	2	Aprendizaje por descubrimiento								X				X
	3	Centros de interés								X				X
	4	Clase magistral								X				X
	5	Copia								X				X
	6	Debate								X				X
	7	Demostraciones								X				X
	8	Dictado								X				X
	9	Diálogo								X				X
	10	Ejercicios								X				X
	11	Excursiones/Salidas pedagógicas								X				X
	12	Experiencias directas								X				X
	13	Experiencias simuladas								X				X

Categorías	Númeradas	Escala de observación Ítems a evaluar	Escala de observación				Pertinencia		Claridad		
			No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis Extremadamente fuerte					
	14	Experimentación							X		X
	15	Exploración							X		X
	16	Exposición oral							X		X
	17	Exposición visual							X		X
	18	Investigación							X		X
	19	Mapas conceptuales							X		X
	20	Memofichas							X		X
	21	Modelación							X		X
	22	Método inductivo/deductivo							X		X
	23	Observación							X		X
	24	Situaciones problemas							X		X
	25	Solución de problemas							X		X
	26	Uso de las TIC							X		X
	27	Taller							X		X
	28	Trabajo manual							X		X

**Comentarios adicionales:**

Respetado investigador Luis Ricardo Álvarez Huertas, con base en las conversaciones sostenidas con usted, como los formato de registro de observación y las matrices de análisis al igual que las categorías, preguntas, ítems, proposiciones y escalas de observaciones utilizadas se derivaron de (e integran) los lineamientos planteados en los documentos de la Doctora Montalvo (2012), la Guía 31 del Ministerio de Educación de Colombia MEN (2008) y documentos internos del Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa SIGCE (2012), en mi opinión es válido diseñarlos así, incluso con apartes textuales, siempre y cuando usted haga las respectivas citas y las referencie, para que no se den malos entendidos como deshonestidad o plagio. Estos autores y documentos aportan a su diseño validez y confiabilidad. De igual forma le corresponde a su asesora avalar o no el uso de los instrumentos.

**¡Muchas gracias!**  
Luis Ricardo Álvarez Huertas  
Investigador

<b>VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>FECHA DE VALIDACIÓN</b>	22/05/2012
<b>EL EXPERTO QUE VALIDA ESTE INSTRUMENTO</b>	LUIS CARLOS RACINY ALEMÁN
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA EL EXPERTO</b>	UNIVERSIDAD DEL SINÚ
<b>FUNCIÓN DEL EXPERTO EN SU INSTITUCIÓN</b>	COORDINADOR GRUPO DE INVESTIGACIÓN (ARQUINIDOS)
<b>NOMBRE DEL INVESTIGADOR</b>	LUIS RICARDO ÁLVAREZ HUERTAS
<b>NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	CONSTRUCTIVISMO ECLÉCTICO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXITOSAS PARA GRADO ONCE (PREPARATORIA) EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA CIELO, DE MONTERÍA, EN EL CICLO ESCOLAR 2012
<b>TÍTULO DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	REGISTRO 1. DE OBSERVACIÓN DE CLASE NO SISTEMÁTICA PARTICIPANTE.
<b>EL EXPERTO VALIDA LOS INSTRUMENTOS CON</b>	(100%)
<b>FIRMA DEL EXPERTO</b>	

### **Matriz 1. De Análisis de contenido del plan de clase**

#### **De lenguaje (Lengua Castellana).**

Identificación del docente: \_\_\_\_\_

Fechas de observación: \_\_\_\_\_

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) "...el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social". Cabe preguntarnos ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula para que el alumno pueda asimilar este conocimiento?

El objetivo general la tesis que se pretenden lograr con el presente registro es: Analizar desde el enfoque constructivista ecléctico, las estrategias didácticas, los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de grado once, en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012, evidenciado en los resultados de aprendizaje evaluados por el examen de estado ICFES SABER 11. Y los objetivos específicos:

a. Analizar el uso de las estrategias didácticas del docente en el proceso instruccional de su clase, a partir del enfoque constructivista ecléctico, con el fin de reconocer su contribución al aprendizaje de los estudiantes de grado once en la Institución Educativa Villa Cielo, de Montería, en el ciclo escolar 2012

b. Analizar la forma como se presentan los contenidos de los planes de clase, correspondientes al grado once de educación media, que nos permitan identificar las estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista ecléctico, en la Institución Educativa Villa Cielo de la ciudad de Montería, para el año 2012.

#### **Escala:**

<b>Pertinencia</b>	<b>Claridad</b>
1= No es pertinente	1= No es claro
2= Muy poco pertinente	2= Muy poco claro
3= Pertinente	3= Claro
4= Muy pertinente	4= Muy claro



Categorías	Numeradas	Criterios de evaluación Ítems a evaluar	Criterios de evaluación				Pertinencia				Claridad			
			No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis Extremadamente fuerte	1	2	3	4	1	2	3	4
Introducción al tema	A	El docente llega a clase puntualmente								X				X
	B	Presenta los temas con claridad								X				X
	C	Contextualiza el tema con el barrio, zona o comunidad								X				X
Contenidos básicos	A	Empieza y termina a la hora indicada								X				X
	B	Comunica claramente los objetivos de clase								X				X
	C	Responde las dudas de los estudiantes en clase								X				X
	D	Realiza conclusiones al temas vistos								X				X
Motivación a los alumno	A	Expresa expectativas positivas a los alumnos								X				X
	B	Hace interesante la clase con temas llamativos								X				X
	C	Realiza actividades dinámicas								X				X
Enseñanza - aprendizaje	A	Aprendizaje memorístico o repetitivo								X				X
	B	Aprendizaje receptivo								X				X
	C	Aprendizaje por descubrimiento								X				X
	D	Aprendizaje significativo								X				X
	E	Aprendizaje por Competencia								X				X
Actividades	A	Realiza actividades de comprensión lectora								X				X
	B	Realiza actividades de expresión oral								X				X
	C	Realiza actividades de expresión escrita								X				X
	D	Programa actividades complementarias								X				X
Recursos	A	Para desarrollar sus clases usa tiza (marcador) y tablero								X				X
	B	Emplea en clase las fotocopias								X				X
	C	Utiliza los recursos TIC								X				X

Categorías	Numeradas	Criterios de evaluación Ítems a evaluar	Criterios de evaluación				Pertinencia		Claridad	
			No enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis Extremadamente fuerte				
Evaluación de los aprendizajes	A	Explica los criterios de evaluación de su materia						X		X
	B	Evalúa adecuadamente los temas tratados						X		X
	C	Realiza retroalimentación con las evaluaciones						X		X
	D	Realiza actividades de recuperación y refuerzo con los alumnos que lo requieran						X		X
	E	Atiende dudas académicas de los alumnos fuera de clase						X		X

**Comentarios adicionales:**

Respetado investigador Luis Ricardo Álvarez Huertas, con base en las conversaciones sostenidas con usted, como los formato de registro de observación y las matrices de análisis al igual que las categorías, preguntas, ítems, proposiciones y escalas de observaciones utilizadas se derivaron de (e integran) los lineamientos planteados en los documentos de la Doctora Montalvo (2012), la Guía 31 del Ministerio de Educación de Colombia MEN (2008) y documentos internos del Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa SIGCE (2012), en mi opinión es válido diseñarlos así, incluso con apartes textuales, siempre y cuando usted haga las respectivas citaciones y las referencie, para que no se den malos entendidos como deshonestidad o plagio. Estos autores y documentos aportan a su diseño validez y confiabilidad. De igual forma le corresponde a su asesora avalar o no el uso de los instrumentos.

**¡Muchas gracias!**  
Luis Ricardo Álvarez Huertas  
Investigador

<b>VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>FECHA DE VALIDACIÓN</b>	22/05/2012
<b>EL EXPERTO QUE VALIDA ESTE INSTRUMENTO</b>	LUIS CARLOS RACINY ALEMÁN
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA EL EXPERTO</b>	UNIVERSIDAD DEL SINÚ
<b>FUNCIÓN DEL EXPERTO EN SU INSTITUCIÓN</b>	COORDINADOR GRUPO DE INVESTIGACIÓN (ARQUINIDOS)
<b>NOMBRE DEL INVESTIGADOR</b>	LUIS RICARDO ÁLVAREZ HUERTAS
<b>NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	CONSTRUCTIVISMO ECLÉCTICO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EXITOSAS PARA GRADO ONCE (PREPARATORIA) EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA CIELO, DE MONTERÍA, EN EL CICLO ESCOLAR 2012
<b>TÍTULO DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	MATRIZ 1. DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL PLAN DE CLASE
<b>EL EXPERTO VALIDA LOS INSTRUMENTOS CON</b>	(100%)
<b>FIRMA DEL EXPERTO</b>	