



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA
EDUCACIÓN

CARRERA DE IDIOMAS

MODALIDAD: PRESENCIAL

Informe final del Trabajo de Graduación o Titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención: INGLÉS

TEMA:

EL MÉTODO TRADICIONAL EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS GRADOS "A,B,C,D" DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR "LUIS A. MARTÍNEZ" DE LA CIUDAD DE AMBATO, PARROQUIA LA MATRIZ PROVINCIA DE TUNGURAHUA

AUTORA: DIANA CAROLINA HIDALGO LÓPEZ

TUTORA: LIC.MG. ALEXANDRA ELIZABETH GALARZA GUEVARA.

Ambato - Ecuador

2013

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN O TITULACIÓN

CERTIFICA:

Yo, Lic. Mg. Alexandra Elizabeth Galarza Guevara C.I. 180342378-7 en mi calidad de Tutora del Trabajo de Graduación o Titulación, sobre el tema: “EL MÉTODO TRADICIONAL EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR LUIS A. MARTÍNEZ DE LA CIUDAD DE AMBATO PARROQUIA LA MATRIZ PROVINCIA DE TUNGURAHUA” desarrollado por la egresada Diana Carolina Hidalgo López , considero que dicho Informe Investigativo, reúne los requisitos técnicos, científicos y reglamentarios, por lo que autorizo la presentación del mismo ante el Organismo pertinente, para que sea sometido a evaluación por parte de la Comisión calificadora designada por el H. Consejo Directivo.

.....
LIC. MG. ALEXANDRA ELIZABETH GALARZA GUEVARA
C.I. 180342378-7

TUTORA

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dejo constancia de que el presente informe es el resultado de la investigación del autor, quién basado en la experiencia profesional, en los estudios realizados durante la carrera, revisión bibliográfica y de campo, ha llegado a las conclusiones y recomendaciones descritas en la Investigación. Las ideas, opiniones y comentarios especificados en este informe, son de exclusiva responsabilidad de su autor.

.....
HIDALGO LÓPEZ DIANA CAROLINA

C.I: 180394481-6

AUTORA

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Cedo los derechos en línea patrimoniales del presente Trabajo Final de Grado o Titulación sobre el tema: “EL MÉTODO TRADICIONAL EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR LUIS A. MARTÍNEZ DE LA CIUDAD DE AMBATO PARROQUIA LA MATRIZ PROVINCIA DE TUNGURAHUA”, autorizo su reproducción total o parte de ella, siempre que esté dentro de las regulaciones de la Universidad Técnica de Ambato, respetando mis derechos de autor y no se utilice con fines de lucro.

.....
HIDALGO LÓPEZ DIANA CAROLINA

C.I: 180394481-6

AUTORA

**AL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN:**

La Comisión de estudio y calificación del Informe del Trabajo de Graduación o Titulación, sobre el tema: “EL MÉTODO TRADICIONAL EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR LUIS A. MARTÍNEZ DE LA CIUDAD DE AMBATO PARROQUIA LA MATRIZ PROVINCIA DE TUNGURAHUA”, presentada por la Srta. Diana Carolina Hidalgo López egresada de la Carrera de Ingles promoción: Marzo – Agosto 2010, una vez revisada y calificada la investigación, se **APRUEBA** en razón de que cumple con los principios básicos técnicos y científicos de investigación y reglamentarios.

Por lo tanto se autoriza la presentación ante los organismos pertinentes.

Ambato, 25 de Noviembre de 2013.

LA COMISIÓN

.....
Dra. Mg. Wilma Suárez Mosquera.
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

.....
Psc. Educ. Mg. Luis R. Indacochea M.

MIEMBRO

.....
Psc. Educ. Mg. Cesar O. Yamberlá G.

MIEMBRO

DEDICATORIA

A Dios por darme la fuerza y el coraje necesarios para llegar a cumplir mis metas planteadas, a mi madre por el ser el pilar fundamental en todo lo que soy, a mi esposo e hijos, por su incondicional apoyo mantenido a través del tiempo. Este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

Diana Carolina Hidalgo López

AGRADECIMIENTO

Al Instituto Tecnológico Superior “Luis A. Martínez, por todas las facilidades brindadas para poder desarrollar mi investigación, a la Lcda. Mg. Alexandra Galarza que más que tutora fue amiga, para alentarme y apoyarme con sus conocimientos durante todo el desarrollo de esta tesis.

Diana Carolina Hidalgo López

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

PORTADA	i
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	iii
CESION DE DERECHOS DE AUTOR	iv
DEDICATORIA:	vi
AGRADECIMIENTO:	vii
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABLAS	xii
RESUMEN EJECUTIVO	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
1. EL PROBLEMA	3
1.1 Tema:.....	3
1.2 Planteamiento del Problema.....	3
1.2.1 Contextualización	3
1.2.2 Análisis Crítico.....	7
1.2.3 Prognosis	7
1.2.4 Formulación del Problema	8
1.2.5 Preguntas Directrices.....	8
1.2.6 Delimitación del Problema	9
1.3 Justificación	9
1.4. Objetivos.....	10
1.4.1 Objetivo General	10
1.4.2 Objetivos Específicos	10
CAPÍTULO II	
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Antecedentes Investigativos	11
2.2 Fundamentación Filosófica	12

2.2.1 Fundamentación Epistemológica.....	13
2.2.2 Fundamentación Ontológica	14
2.2.3 Fundamentación Axiológica.....	14
2.3 Fundamentación Legal	14
2.4 Categorías Fundamentales.....	16
2.5 Hipótesis.....	71
2.6 Señalamiento de Variables de Hipótesis	72
CAPÍTULO III	
3.1 Enfoque.....	73
3.2 Modalidad básica de la investigación.....	73
3.3 Nivel o tipo de investigación	74
3.4 Población y Muestra	74
3.5 Operacionalización de Variables.....	75
3.6 Plan de Recolección de Información	77
3.7 Plan de Procesamiento y Análisis de Información	77
CAPITULO IV	
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	78
4.1 Resultados de la encuesta de los Estudiantes	78
4.2 Comprobación de la HIPÓTESIS	88
4.2.1 Planteamiento de la Hipótesis.	88
4.2.2 Selección del Nivel de Significación	88
4.2.3 Descripción de la Población	88
4.2.4 Especificación del Estadístico.....	88
4.2.5 Especificación de las Regiones de Aceptación Y Rechazo.....	89
4.2.6 Recolección de Datos y Calculo Estadístico	90
CAPITULLO V	
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	92
5.1 Conclusiones.....	92
5.2 Recomendaciones.....	92
CAPÍTULO VI	
6. PROPUESTA.....	94
6.1. Datos Informativos.....	94

6.2. Antecedentes de la Propuesta	94
6.3. Justificación	96
6.4. Objetivos.....	98
6.4.1 Objetivo General	98
6.4.2 Objetivos Específicos.....	98
6.5. Análisis de Factibilidad.....	99
6.6. Fundamentación Técnico-Científica	100
6.7. Metodología, Modelo Operativo	190
6.8. Administración	192
6.9 Previsión de la Evaluación	196

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Árbol de Problemas	6
Gráfico 2. Categorías Fundamentales	16
Gráfico 3. Teorías y Modelos Pedagógicos	32
Gráfico 4. Pregunta 1	78
Gráfico 5. Pregunta 2	79
Gráfico 6. Pregunta 3	80
Gráfico 7. Pregunta 4	81
Gráfico 8. Pregunta 5	82
Gráfico 9. Pregunta 6	83
Gráfico 10. Pregunta 7	84
Gráfico 11. Pregunta 8	85
Gráfico 12. Pregunta 9	86
Gráfico 13. Pregunta 10	87
Gráfico 14. REPRESENTACIÓN GRÁFICA	91
Gráfico 15. Desarrollo del Proceso de ABP (Alumnos)	125
Gráfico 16. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	127
Gráfico 17. Manual de Capacitación para Docentes	141
Gráfico 18. ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO “LUIS A. MARTÍNEZ” ..	192

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Elementos del Método Tradicional.....	222
Tabla 2. TAXONOMIA DE LAS CAUSAS DEL ÉXITO O FRACASO PERCIBIDAS (WEINER, 1992).....	60
Tabla 3. Población y Muestra.....	74
Tabla 4. Variable independiente: Método Tradicional.....	75
Tabla 5. Variable Dependiente: La Motivación.....	76
Tabla 6. Pregunta 1.....	78
Tabla 7. Pregunta 2.....	79
Tabla 8. Pregunta 3.....	80
Tabla 9. Pregunta 4.....	81
Tabla 10. Pregunta 5.....	82
Tabla 11. Pregunta 6.....	83
Tabla 12. Pregunta 7.....	84
Tabla 13. Pregunta 8.....	85
Tabla 14. Pregunta 9.....	86
Tabla 15. Pregunta 10.....	87
Tabla 16. Frecuencias Observadas.....	89
Tabla 17. Frecuencia Observada.....	90
Tabla 18. Calculo del Chi (Ji) – Cuadrado.....	90
Tabla 20. Desarrollo del proceso ABP.....	116
Tabla 21. Rol del Profesor, Papel de los Alumnos.....	128
Tabla 22. Diferencias importantes entre el proceso de aprendizaje tradicional y el proceso de aprendizaje en el ABP.....	135
Tabla 23. Presentación y definición del problema.....	185
Tabla 24. Lluvia de ideas.....	186
Tabla 25. ¿Qué sabemos?.....	187
Tabla 26. ¿Qué no sabemos?.....	188
Tabla 27. Metas de aprendizaje.....	189
Tabla 28. 2a. ETAPA: Estudio independiente.....	190
Tabla 29. Tercera etapa: 2ª. Sesión tutorial.....	190
Tabla 30. Metodología, Modelo Operativo.....	191
Tabla 31. Taller 1.....	193
Tabla 32. Taller 2.....	194
Tabla 33. Taller 3.....	195

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE IDIOMAS
MODALIDAD PRESENCIAL
RESUMEN EJECUTIVO

TEMA:

“EL MÉTODO TRADICIONAL EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS OCTAVOS GRADOS “A,B,C,D” DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR LUIS A. MARTÍNEZ DE LA CIUDAD DE AMBATO PARROQUIA LA MATRIZ PROVINCIA DE TUNGURAHUA”

AUTORA:

DIANA CAROLINA HIDALGO LÓPEZ

TUTORA:

LIC. MG. ALEXANDRA ELIZABETH GALARZA GUEVARA

El aprendizaje de un nuevo idioma en el mundo globalizado en el que vivimos hoy en día es trascendental para el desenvolvimiento personal e intelectual de cada individuo, para lo cual se debe tomar muy en cuenta el tipo de metodología que va a ser aplicada en el aula de clase; que ayude y motive al estudiante en su deseo de aprender.

Desafortunadamente la educación de nivel medio en el Ecuador desde hace mucho tiempo ya se ha caracterizado por su metodología tradicional la cual ha ocasionado que los estudiantes pierdan ese deseo de aprender y no se sientan motivados de forma alguna, sin buscar ninguna alternativa que propenda y transforme esta metodología, en pos de alcanzar una educación activa, crítica, reflexiva, permitiendo al estudiante y al maestro asumir una relación de cordialidad, confianza, amabilidad hacia la adquisición de nuevos conocimientos.

Se debe considerar que a medida que pasa el tiempo van cambiando también los esquemas, modelos, teorías, corrientes filosóficas y pedagógicas; porque antes la educación se centraba en la enseñanza, en los contenidos programáticos, haciendo énfasis en la disciplina y el orden, en el que se podría decir el eje principal en la educación era el maestro, y el alumno era simplemente el receptor de información, sin poder dar su punto de vista ni desarrollar sus destrezas.

Por otro lado los docentes parecen resistirse al cambio acorde con la nueva sociedad, ya que mantienen los mismos métodos y técnicas de enseñanza utilizados hace muchos años atrás.

En la actualidad el aprendizaje se centra en el desarrollo o construcción de conocimientos, a partir de la experiencia y entorno social y real; en donde el protagonista de aprendizaje es el alumno. La educación debe basarse en conseguir el logro de los objetivos educativos que se pretende, lo cual constituye una actividad individual, en la cual cada estudiante concilia los nuevos conocimientos en sus estructuras cognitivas previas; asociando lo que sabe y cree con la nueva información.

El aprendizaje de los estudiantes es de suma importancia para el desarrollo no solo del nivel académico sino también a nivel personal, en donde se requiere de técnicas y métodos innovadores en la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo en la actualidad se evidencia que los estudiantes carecen de motivación o incentivo para el aprendizaje, tomando en cuenta que la motivación es un factor importante para que el alumno aprenda.

Tomando en cuenta estos factores, mi investigación, pone a consideración de los docentes de esta prestigiosa Institución Educativa el

presente trabajo para contribuir de alguna manera en la formación integral de los estudiantes.

Palabras claves:

- Método tradicional
- Motivación
- Metodología
- Teoría pedagógica
- Modelo pedagógico
- Pedagogía
- Vida volitiva
- Psiquis Humana
- Creatividad
- Autoridad

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación denominado “El Método Tradicional en la motivación para el aprendizaje del idioma Inglés de los estudiantes de los octavos años de educación básica del Instituto Tecnológico Superior “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato parroquia La Matriz, provincia de Tungurahua”.

El presente trabajo pretende colaborar con los docentes de esta institución educativa utilizando de una manera innovadora la metodología de enseñanza del idioma inglés, con el propósito de mejorar el rendimiento de esta asignatura, es por eso que este trabajo se ha dividido por capítulos de la siguiente manera:

CAPÍTULO I.

Se encuentra la problemática que se evidencia en dicha institución educativa, como es la aplicación del método tradicional para la enseñanza del idioma inglés lo cual ha ocasionado que los estudiantes sientan desmotivados al aprendizaje, para lo cual se pretende conocer de una manera más minuciosa los detalles de este problema y posteriormente encontrar la solución.

CAPÍTULO II.

Se encuentra el Marco teórico en el cual habla de las variables que constituye el problema de investigación desde el punto de vista científico, respaldando así los argumentos con el fin de solucionar esta problemática.

CAPÍTULO III.

Se encuentra la metodología que fue utilizada para la ejecución de la investigación y así lograr conocer la problemática de una forma confiable. Para lo cual fue importante la utilización de una técnica de investigación como es la encuesta con su instrumento que es el cuestionario

CAPÍTULO IV.

Se encuentra el análisis e interpretación de resultados, los mismos que son tabulados para posteriormente graficarlos y así lograr una mejor comprensión en términos porcentuales.

CAPÍTULO V.

Se encuentra las conclusiones y recomendaciones las mismas que están basadas en los objetivos planteados las que nos llevaran a escoger la mejor solución para el tema que se está investigando.

CAPÍTULO VI.

Se encuentra la propuesta, la misma que consiste en la elaboración de un cronograma de capacitaciones a docentes las cuales les darán a conocer nuevos métodos de enseñanza que podrán ser aplicados en el aula de clase.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Tema:

El Método Tradicional en la motivación para el aprendizaje del Idioma Inglés de los estudiantes de los octavos grados “A,B,C,D” de Educación Básica del Instituto Tecnológico Superior “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato, provincia del Tungurahua, parroquia La Matriz.

1.2 Planteamiento del Problema

1.2.1 Contextualización

Según Ezequiel Ander - Egg, reconocido maestro mundial de la animación sociocultural, “no existe una única metodología o la metodología de la animación, sino que hay multitud de posibilidades y todas ellas válidas”.

Desde 1996 se viene aplicando la Reforma Curricular para la Educación General Básica esta Reforma llamada del Currículo Consensuado es un acuerdo nacional para mejorar la educación. Se está consciente de los desafíos, la educación de hoy tiene que formar ciudadanos críticos, los estudiantes necesitan desarrollar capacidades de aprender ya sea de forma autónoma o investigando. .

En los tiempos actuales, con el mercado laboral saturado y extremadamente competitivo, es una valiosa ventaja hablar un segundo idioma. Por otro lado, el acceso a otras culturas se desbloquea y nos permite aumentar nuestro acervo en mayor y mejor escala.

En cuanto al ámbito personal, saber idiomas facilita el proceso de adaptación a cualquier país y permite disfrutar de unas vacaciones o de una visita de trabajo de una manera más intensa y provechosa.

Actualmente el aprendizaje del inglés constituye uno de los primeros idiomas de comunicación mundial. Por otro lado, cabe mencionar la importancia del aprendizaje basado en metodologías innovadoras que nos motiven en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, La crítica al método tradicional y la influencia que esta genera en la motivación de los estudiantes ha sido cuestionada a nivel mundial hace ya mucho tiempo, aquí el tipo de vínculo que prevalece es el de dependencia; la transmisión de conocimientos por parte del profesor conduce a los alumnos a la memorización mecánica.

Este modelo es incompatible en la democratización de la educación, en pocas palabras el profesor es el que ordena y los alumnos los que obedecen sin importar el caso: ya sea para enseñar o para la convivencia profesor-alumno. La motivación como estrategia de enseñanza ha venido siendo objeto de estudio, ésta al aplicarla ha dado resultados exitosos especialmente en los países desarrollados donde la motivación es parte fundamental en el desarrollo del aprendizaje estudiantil.

Desafortunadamente en el Ecuador no se ha dado mucha importancia a este tema que es muy necesario en la educación para lograr aprendizajes significativos en el idioma Inglés. La educación ecuatoriana se ha desarrollado dentro de paradigmas tradicionalistas, en donde no ha existido el interés y la motivación por aprender, haciendo que el aprendizaje sea memorístico. El Ministerio de Educación ha regulado nuevas reformas educativas tomando en cuenta la pedagogía de Miguel de Subiría creador de la **“Pedagogía Conceptual”** dado que es de gran importancia y necesidad dar un giro radical a los paradigmas que hasta

hoy se tienen sobre los significados de la educación tradicional vs la educación moderna, para que los actores educativos se vean incentivados para lograr aprendizajes significativos, pero lastimosamente, no se han aplicado ya que los docentes siguen utilizando las metodologías con las que ellos aprendieron. La aplicación de nuevas metodologías para el aprendizaje del idioma Inglés que influyan en la motivación de los estudiantes en las Instituciones Educativas es inevitable por cuanto se observan en los alumnos timidez, miedo y rechazo, factores que limitan la adquisición de un nuevo idioma y el desenvolvimiento total del estudiante en el aula de clase.

El Instituto Tecnológico Superior “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua parroquia La Matriz; forma parte de esta problemática nacional ya que algunos maestros mantienen paradigmas antiguos de enseñanza en donde el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes sigue siendo memorístico, mecánico y sin significación, para lo cual es indispensable la aplicación o ejecución que orienta el paradigma socio-critico que quiere personas pensantes criticas como fruto de una motivación escolar permanente.

En esta Institución la motivación es una estrategia que no es muy utilizada por parte de los docentes no solo en la materia de Inglés sino que también en las otras materias existe una carestía de motivación, más por el enfoque tradicional que es el predominante en la labor docente.

La realidad que existe en esta Institución es realmente preocupante ya que los estudiantes al no sentirse motivados a incrementar sus deseos de superación no tienen una visión clara acerca de la importancia de la adquisición de un nuevo idioma para su desarrollo personal e intelectual tomando en cuenta que este problema no solo afecta en el aprendizaje del idioma Inglés sino que también afecta a la personalidad de cada estudiante.

1.2.2 Árbol de Problemas

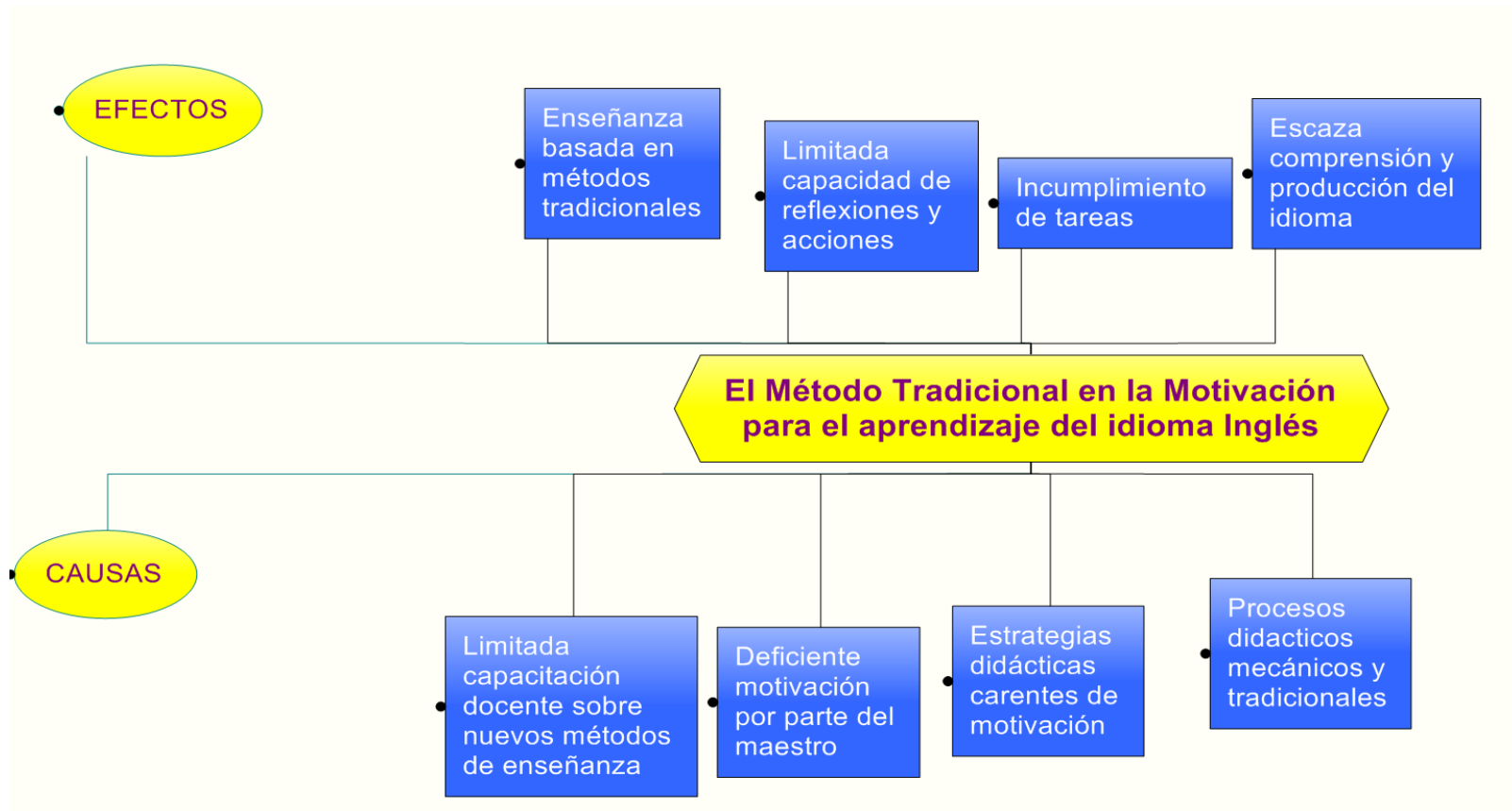


Gráfico 1. Árbol de Problemas
Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

En el Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez” se ha detectado varios factores que inciden en el deseo de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes, el factor principal es la limitada capacitación docente sobre nuevos métodos de enseñanza, ya que las instituciones han hecho muy poco para mejorar sus metodologías de enseñanza, basándose simplemente en un aprendizaje pasivo, lo cual ha ocasionado que los estudiantes sean simples receptores de información transformando a la enseñanza en algo mecánico y monótono donde el maestro exige y el alumno cumple, sin darle la oportunidad de ser auto-crítico y desarrollar sus conocimientos.

Esta metodología antigua influye en forma negativa en la motivación del estudiante ya que con estas estrategias didácticas carentes de motivación los estudiantes simplemente tratan de cumplir las expectativas del maestro y obtener calificaciones que le permitan pasar el año; mas no por el deseo de aprender una nueva lengua y poder de esta manera adquirir oportunidades que solo se nos puede dar con el previo conocimiento de un segundo idioma.

Estos factores conllevan al aburrimiento, falta de interés por parte del estudiante y apatía y disgusto por la materia por lo que los aprendizajes llegan a ser intrascendentes para los estudiantes.

1.2.3 Prognosis

De no darse solución a esta problemática, los maestros continuaran utilizando metodologías tradicionales que provocaran que los estudiantes desmotivados en el proceso de inter aprendizaje, reflejen realmente una limitante en su propio aprendizaje. Pero esto es muy difícil de superar si no se cuenta con uno de los más importantes elementos en el proceso de

aprendizaje: la motivación del estudiante, lo cual inducirá a una limitada capacidad de reflexión y acción por parte del estudiante causando así el incumplimiento de tareas a causa de la escasa comprensión y producción del idioma

En un futuro se ampliaran y profundizaran las consecuencias o efectos de no resolver el problema.

1.2.4 Formulación del Problema

¿De qué manera el uso del método tradicional influye en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de los octavos grados de educación básica del Instituto Superior Luis A. Martínez?

1.2.5 Preguntas Directrices

¿Cuáles son las causas que llevan al docente a utilizar el método tradicional y que afectan la motivación para el aprendizaje del idioma Inglés?

¿Cuáles son las etapas de la motivación para el Aprendizaje del idioma Inglés afectadas por el método tradicional?

¿Cuál es el método más apropiado para mejorar la motivación para el aprendizaje del idioma Inglés?

1.2.6 Delimitación del Problema

Delimitación espacial: La investigación se llevó a cabo con los docentes y estudiantes de los octavos grados de Educación Básica del Instituto Tecnológico Luis A. Martínez, perteneciente a la ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua, parroquia La Matriz.

Delimitación Temporal: Se realizó el trabajo de investigación durante el Primer Quimestre del año lectivo 2012 al 2013.

1.3 Justificación

Una metodología innovadora que influya en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua es un proceso trascendental en los estudiantes, ya que de esto dependerá su desenvolvimiento en un mundo globalizado como el de hoy en día.

El interés en este tema de investigación está en el sentido de buscar las causas que impiden que los estudiantes se encuentren motivados para aprender.

El uso adecuado de métodos innovadores para el aprendizaje por parte del docente durante el desarrollo de sus clases permitirá que los estudiantes se sientan motivados y desarrollen su pensamiento crítico optimizando de esta manera el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, ya que hoy en día el uso de nuevos métodos de enseñanza que influyan en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes es parte fundamental en la enseñanza de un idioma extranjero.

Por otro lado es un contenido de mucha importancia en la actualidad ya que sin motivación no existe un aprendizaje fructífero.

Se quiere investigar las posibles causas de la no utilización de nuevos métodos de enseñanza que hay en esta institución educativa para realizar una propuesta acertada. La motivación debe ser parte del aprendizaje diario en los estudiantes para tener futuros profesionales con éxito.

Buscar la manera de motivar a los estudiantes incitando a los maestros a utilizar un método de enseñanza efectivo el cual puede ser difícil pero no imposible razón principal por la cual está en marcha esta investigación siendo los beneficiarios los estudiantes del Octavo grado de Educación Básica del Instituto Tecnológico "Luis A. Martínez".

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo General

- Establecer como el modelo tradicional influye en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de los octavos grados de Educación Básica del Instituto Tecnológico Luis A. Martínez de la ciudad de Ambato, parroquia la Matriz provincia de Tungurahua.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Establecer las causas que conllevan al Docente a utilizar el método tradicional.
- Identificar las etapas de la motivación para el aprendizaje del Idioma Inglés afectadas por el Método Tradicional en los estudiantes.
- Establecer el método apropiado para mejorar la motivación en el aprendizaje del Idioma Inglés.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes Investigativos

En investigaciones anteriores en algunas Instituciones Educativas relacionadas con este tema se ha encontrado que existen falencias sobre la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza que motiven al estudiante en el deseo de aprender el idioma Inglés como segunda lengua.

En la Biblioteca General de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación se han encontrado algunas tesis que tienen correlación con la importancia de la motivación para la enseñanza del idioma inglés, podemos citar como ejemplo el trabajo de tesis, acerca de la **“La Motivación y su incidencia en el Inter-aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes del primer año bachillerato ciencias del Colegio “Blanca Martínez de Tinajero” en el periodo lectivo 2009-2010”** realizada por la Lcda. Elena Marcia Ulloa Ulloa, dirigido por la Dra. Msc. Maryorie Chimbo Cáceres, la cual concluye que:

- “En esta institución no se han caracterizado los fundamentos teórico – prácticos de la motivación que conllevan al mejoramiento del inter- aprendizaje del idioma inglés.
- Al analizar los resultados obtenidos se puede concluir que no existe motivación en el aula lo cual tiende a ser un factor trascendental para el desarrollo de los aprendizajes.
- Hasta ahora nadie ha hecho nada al respecto ya que no existe una propuesta alternativa para usar la motivación como una estrategia

de enseñanza del idioma inglés para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.”

Por otro parte encontramos también la tesis de la Lcda. Marcia Acosta sobre **“La motivación y los aprendizajes significativos”** la cual tiene como conclusión que la desmotivación es un factor determinante para que los aprendizajes sean solo mecánicos y no significativos.

En el Instituto Tecnológico Luis A. Martínez no se ha realizado hasta el momento ningún tipo de investigación sobre el método tradicional en la motivación para el aprendizaje del idioma Inglés, razón por la cual esta será una tesis original con datos reales que demuestren la situación motivacional por la cual están atravesando los estudiantes.

Haciendo referencia con los trabajos anteriores encontrados esta tesis se basa en encontrar nuevas metodologías de enseñanza que motivan al estudiante no solo para obtener buenas calificaciones sino también por el deseo de aprender una nueva lengua de manera divertida, creativa y eficaz, tomando en cuenta las necesidades actuales de un mundo globalizado.

2.2 Fundamentación Filosófica

Esta investigación se basa en el paradigma constructivista el cual sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Debiendo tomar en cuenta que el aprendizaje no es un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino “un proceso activo” por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto “construye” conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la

información que recibe. Por tal razón ayuda a superar el tradicionalismo motivando al estudiante en el aprendizaje.

El hombre puede reflexionar sobre la experiencia cotidiana, de la que parte la filosofía. Para ello tiene, según los existencialistas, dos posibilidades básicas:

Las concepciones neomarxistas son una conexión de ideas de Marx (sacadas de sus escritos de juventud) con modernas teorías filosóficas (anárquicas y existencialistas) y psicológicas (sobre todo psicoanalíticas).

La crítica también se orienta contra el concepto de una ciencia neutral (filosofía analítica), ajena a los valores y que se limita a estudiar la realidad dada.

2.2.1 Fundamentación Epistemológica

La corriente epistemológica aspira a que el sujeto en el proceso del conocimiento se caracterice por ser proactivo, participativo y creativo, aspectos que fortalecen su personalidad.

Es por esto que la educación debe ser transformada en una verdadera escuela de pensamiento que en vez de promover acciones de mejora en el ser humano y que genere líneas de pensamiento que promuevan cambios profundos y no solo marginales. Una educación que se fundamente en el análisis de la historia de los procesos sociopolíticos y económicos que han generado el maltrato infantil y sobre todo enfocado a la mejora del rendimiento escolar. Una educación que ayude a la reconstrucción del modo de pensar y del modo de hacer.

La relación que existe entre la motivación y el deseo de aprendizaje del idioma inglés en el presente trabajo de investigación se enmarca en un contexto voluble y emprendedor, en donde los estudiantes y docentes son agentes activos en la cimentación de la realidad.

2.2.2 Fundamentación Ontológica

El tipo de persona que se pretende formar debe tener un amplio sentido de superación, sin distinguido de edad, ubicación y sexo; y sobre todo resaltando el sentido mismo del ser humano y de la forma como se muestra hacia los demás con una capacidad de organización que le permita planificar adecuadamente el tiempo y que tenga la comprensión de su familia.

2.2.3 Fundamentación Axiológica

El sistema educativo tiene como meta formar personas capaces de decidir su propio destino social en este sentido la práctica educativa se concibe como un compromiso político, moral y con voluntad social que conduzca a la práctica de valores.

2.3 Fundamentación Legal

Este trabajo de tesis se encuentra legalmente amparado por las siguientes leyes y reglamentos:

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA (LOEI)

CAPÍTULO III. DEL CURRÍCULO NACIONAL

Art. 10.- Adaptaciones curriculares. Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan.

Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional; su implementación se realiza con previa aprobación del Consejo Académico

del Circuito y la autoridad Zonal correspondiente.

CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

CAPÍTULO III. DERECHOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO

Art. 37.- Derecho a la educación.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que:

4. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos.

Art. 38.- Objetivos de los programas de educación.- La educación básica y media asegurarán los conocimientos, valores y actitudes indispensables para:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño, niña y adolescente hasta su máximo potencial, en un entorno lúdico y afectivo
- g) Desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y creativo.

Art. 45.- Derecho a la información.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a buscar y escoger información; y a utilizar los diferentes medios y fuentes de comunicación, con las limitaciones establecidas en la ley y aquellas que se derivan del ejercicio de la patria potestad.

Es deber del Estado, la sociedad y la familia, asegurar que la niñez y adolescencia reciban una información adecuada, veraz y pluralista; y proporcionarles orientación y una educación crítica que les permita ejercitar apropiadamente los derechos señalados en el inciso anterior.

2.4 Categorías Fundamentales

V.I. Método Tradicional

V.D. Motivación

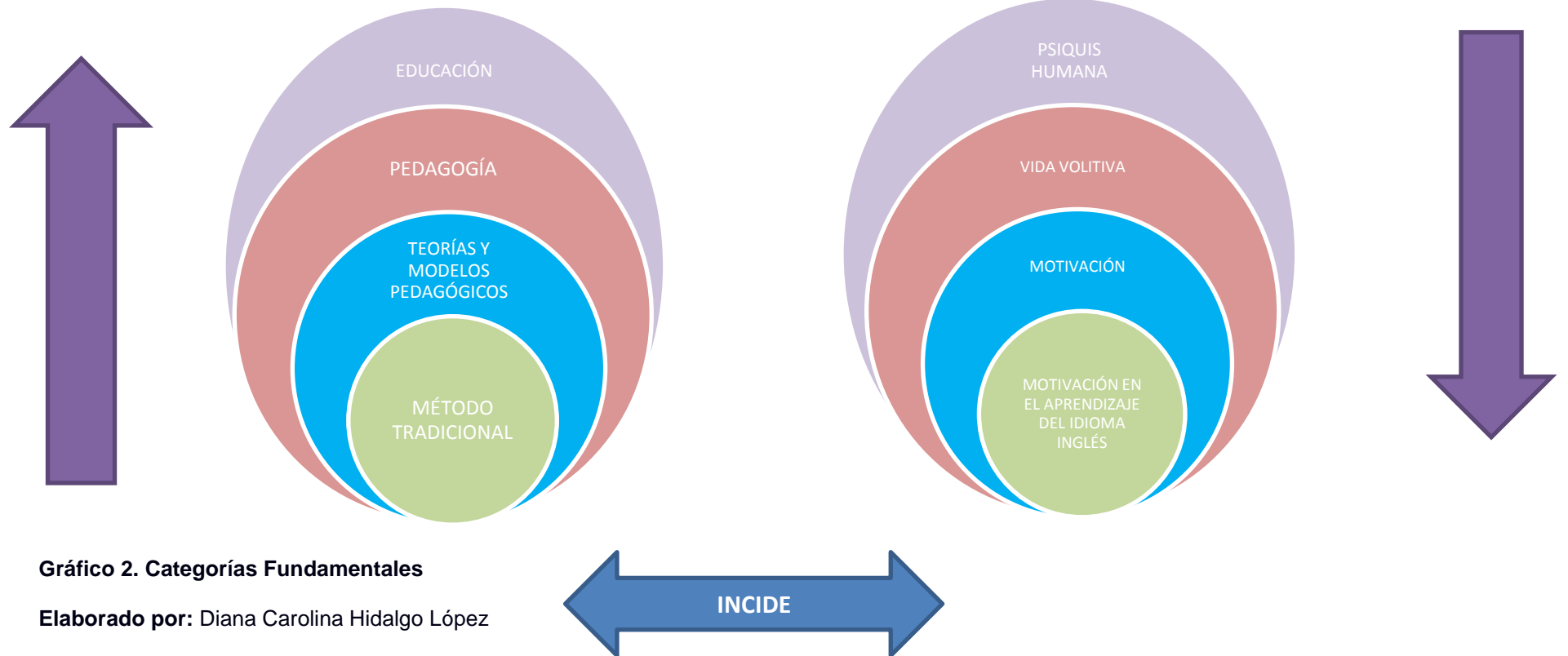


Gráfico 2. Categorías Fundamentales

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

FUNDAMENTACION TEORICA DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

METODO TRADICIONAL

Definición.- Los modelos tradicionales son aquellos que repiten e imitan el modelo de entrenamiento de los adultos, pero con ciertas adaptaciones para los niños. Se caracterizan por una excesiva dirección por parte del profesor, quien plantea las situaciones de aprendizaje conforme a unos patrones estándar de los que el ejecutante no debe salirse. La comunicación con los alumnos se basa en explicaciones detalladas, así como en una serie de correcciones al respecto, y el énfasis se da únicamente en la ejecución.

Estos modelos además de coartar la creatividad de los alumnos y su iniciativa, ni siquiera son eficaces para el aprendizaje, pues no potencian la formación táctica del individuo; sino la reproducción de modelos de ejecución.

El Modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor/a como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el alumno es visto como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar. El alumno es el centro de la atención en la educación tradicional.

Podemos decir que los métodos tradicionales parten de la idea de que el alumno es un adulto en miniatura, por lo que la escuela debe integrarlo lo más rápido posible al mundo del adulto. Estos métodos llevan a la abstracción, la esquematización y el verbalismo; el alumno memoriza

conceptos que no son incorporados a su vivencia y experiencia. Los principios de la didáctica tradicional son la simplicidad, análisis y progresividad, formalismo, memorización, autoridad, emulación y sus métodos clásicos son el expositivo y el interrogativo.

Por parte del profesor, en el método tradicional se pueden encontrar frases y palabras como:

- Centro, el que sabe
- Transmisor de conocimientos
- Autoritarismo
- Coordina la discusión del grupo
- participa como experto-autoridad
- Por parte del alumno podemos ver:
- Receptor pasivo
- Objeto de acción del profesor
- El que no sabe
- Pide y espera soluciones y respuestas
- Escucha los problemas y esas cuestiones planteadas por el profesor
- En el aula podemos encontrar:
- “Dar y tomar”
- La consecuencias que puede traer esto son:
- Pasividad
- Acción individual
- Competencia

Muchas de las palabras que encontramos en el método tradicional son: Temario, autoridad, examen, libro, memorización, cansancio, habitual, aburrido, pasivo, automatismo, rutinario, trabajos, resúmenes, apuntes,

libreta, actividades, deber, individual, estudio, escrito, cerrado, agobiante, exprés, constancia, seriedad, silencio, jerarquía, autoritarismo, escuchar, anticuado, dictadura, vulgar.

En el sentido etimológico, la tradición, es el acto de pasar de uno a otro. La pedagogía tradicional puede ser considerada como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolares. Según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se establece, o más exactamente se identifica principalmente alrededor de la actividad del único actor reconocido que es el profesor. Se considera la enseñanza como el principal elemento realizador. Lo tradicional, como transmisión, describe igualmente la transitividad supuesta de los saberes y de los valores, reproducción de un orden establecido conforme a un modelo, inclusive si éste se supone liberador.

La pedagogía escolar se halla en el cruce de modelos del pasado y del presente. La escuela es una institución que está constituida históricamente. De esta manera, los elementos de modelización culturales y tradicionales no se revelan solamente pasados, o en relación con el pasado: ellos están siempre presentes bajo la forma de fundamentos, de referencias, aún si la práctica los ha adaptado (en parte) a las exigencias psicosociales de hoy en día. Las instancias pedagógicas, la clase, el curso, los modos de actuar de los profesores y de los alumnos, sus expectativas y sus representaciones tienen un origen que se puede cuestionar como histórico o como función primaria. Esta permanencia en el seno de la pedagogía escolar permite comprender la escuela. Entre presente y memoria, la pedagogía es evolución.

El modelo tradicional es, cualquiera que sea su época, una configuración identificadora, una dimensión posible de toda acción pedagógica. Ha sido

y es siempre, el centro de una reflexión crítica sobre los principios y los modos de actuar que se ubican en relación con lo “tradicional”.

El marco escolar de la pedagogía y la dimensión “tradicional” aparece bajo la forma de la imagen de un maestro, de una clase, a menudo presentadas bajo una forma de pedagogía imposible, paradójica, es decir autoritaria, pedagogía del maestro que se convierte en pedagogía magistral. El modelo tradicional es objeto de aproximaciones contradictorias: de una parte, él constituye el principal modo de realización y de representación de la actividad pedagógica, imagen en donde el profesor oficia en una clase bajo el modo de transmisión de lo tradicional _esta cara aparente del trabajo pedagógico encuentra aquí una historia y sus razones-; de otra parte, el modelo tradicional, a menudo es criticado y puesto en tela de juicio.

Con el término tradicional se trata de identificar una época, que se distingue por la presencia de tres polos característicos:

- El conjunto de modos de actuar en pedagogía producto de una tradición: la tradición y la cultura pedagógica, en el doble sentido de cultura profesional y de origen cultural de la pedagogía, de la cual se toman prestados los principios y la manera de llevar a cabo una actividad pedagógica (por ejemplo una clase o dictar una clase);
- La referencia cultural y humanista al pasado: se enseña la tradición, los textos antiguos, los clásicos, es decir los autores explicados y comentados en clase, las lecciones del pasado. Esta continuidad está centrada sobre el acceso formador a los conocimientos y a los valores indispensables, a la vez por su contenido y por la manera de acceder a ellos;

- El proceso formal de transmisión y de tradición, constituye junto a los elementos de autoridad de los conocimientos y de aquellos que los transmiten. Más allá de los objetos a transmitir, se trate de obras del pasado o del presente, este proceso se convierte en el fundamento activo y razonado del modelo tradicional.

Estos elementos constitutivos del modelo tradicional pueden ser observados desde dos aspectos:

- del pasado al presente, los modelos culturales en el origen de la pedagogía llamada “tradicional”;
- en nuestros días los funcionamientos (implícitos o explícitos) de la actividad pedagógica ligadas al modelo tradicional.

Elementos del Método Tradicional

Elementos Positivos	Elementos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> - Base de modelos pedagógicos actuales. - Transmisión de valores de una cultura por medio del ejemplo. - Conservación del orden de las cosas. - Convierte al alumno en un ser competente para alcanzar un objetivo específico. - El profesor es el encargado de organizar el conocimiento, elaborar el material que debe de ser aprendido, trazar el camino y llevar por él a los alumnos. - Por medio de la disciplina y el castigo estimulan el progreso del alumno. - Tiene un método y un orden. - Desarrollo de virtudes humanas. - Compromiso por la auto-formación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor es un modelo y guía que se debe imitar y obedecer. - Sistema rígido, poco dinámico y no propicia la innovación. - Poca o nula asociación y relación maestro-alumno. - Educación basada en orden y disciplina. - Profesor como imagen impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria. - Memorización de contenidos, formando pensamientos empíricos no teóricos y de tipo descriptivo. - Mismos métodos de enseñanza en todas ocasiones. - Aprendizaje reducido a repetir y memorizar. - Formación del alumno con una personalidad pasiva y dependiente. - Evaluación centrada más en la calificación del resultado y no en el proceso. - No había retroalimentación por parte del alumno. - Objetivos descriptivos sin tomar en cuenta al alumno. - Formar al sujeto según el deseo del maestro.

Tabla 1. Elementos del Método Tradicional

Fuente: <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/2957?1308950316>

Características de la Escuela Tradicional.

La Escuela Tradicional del siglo XVII, significa Método y Orden. Siguiendo este principio, identificamos los siguientes aspectos que caracterizan a dicha escuela:

Para ver el gráfico seleccione la opción “Descargar” del menú superior

El maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos. El castigo ya sea en forma de reproches o de castigo físico estimula constantemente el progreso del alumno.

Enciclopedismo. La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual.

Verbalismo y Pasividad. El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método.

Actualmente, cuando se habla de método tradicional la referencia es un método determinado por los siguientes rasgos identificadores:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.
- La presencia en cada lección de los temas de traducción directa e inversa.
- El uso en clase de la lengua materna del alumno.

La clase en la que se aplica un método tradicional se caracteriza por los siguientes puntos:

Autoridad: el profesor es quien sabe, el alumno quien no sabe y debe aprender. Así se definen las funciones de ambas partes. Tal situación en torno al saber genera la actitud de respeto debido del alumno hacia el profesor, y la actitud de superioridad del profesor hacia el alumno.

Unidireccionalidad del saber: los alumnos no participan en la elaboración del currículo.

Enseñanza cerrada y autosuficiente: el contenido forma un todo definido, limitado y cerrado. La pregunta indagadora está ausente, a no ser que se limite al marco del contenido establecido.

Aprendizaje cuantitativo y no crítico: el objetivo prioritario es la memorización del contenido. No se promueve ni la indagación ni la crítica. La evaluación está centrada en la cantidad de lo aprendido y se mide mediante un examen.

El profesor protagonista: el profesor es quien sabe y organiza, el alumno quien aprende, por lo que queda este último relegado a un segundo plano.

Los textos y manuales son sagrados: se produce un apego excesivo al libro de texto. Sin duda, el libro de texto es una gran ayuda de la cual puede disponer tanto el profesor como el alumno, pero se convierte en una barrera cuando se torna un elemento intocable, inamovible, no sujeto a cambios, ni a la ampliación, adaptación o renovación.

Selección del contenido según criterios gramaticales: tanto lo que se debe enseñar como su ordenación en los manuales y en la clase, se lleva a cabo sobre el eje de la gramática siguiendo el orden tradicional: artículo, nombre, adjetivo, pronombres, verbo, preposiciones, adverbios e interjecciones.

Selección del vocabulario según criterios fundamentados en textos literarios: El vocabulario atiende estrictamente a la norma culta. Es impensable encontrar en manuales de esta metodología.

Organización del contenido de cada lección según un esquema deductivo: primero se explican los temas, luego se memorizan las reglas a que puede reducirse el uso. Seguidamente se consolida mediante la práctica que implica la aplicación de las reglas en la formación de frases. Los alumnos se valen de listas de vocabulario previamente memorizadas.

Memorización del significado mediante el recurso de traducción: el significado de las palabras y de las frases se aprende recurriendo al diccionario o a la traducción. El contexto, aunque pueda servir de ayuda, no es la consulta habitual de que se valen profesores y alumnos.

Pasividad en el aprendizaje: los alumnos son receptores pasivos de lo que el profesor les transmite. Su responsabilidad es recibir, asimilar y acumular conocimientos. Esta actitud pasiva los lleva a desarrollar un aprendizaje individualista, sin la colaboración de sus compañeros.

Ausencia de interacción comunicativa alumno-profesor: la interacción se ve reducida a la relación pregunta-respuesta, la cual no suele ser de carácter auténticamente comunicativo, ya que el objetivo es construir frases que sean representativas de las reglas aprendidas, no exponentes de una situación comunicativa en la cual sea necesario transmitir un significado específico.

Intolerancia hacia los errores y corrección inmediata: dado que el objetivo al que se apunta es el uso correcto del idioma aprendido, los errores son corregidos inmediatamente, sin tener en cuenta aspectos psicológicos que puedan originarse y redundar en detrimento del aprendizaje.

Según el libro “Enseñanzas de lenguas extranjeras en España” escrito por Carmen Carmen Morales Gálvez (2001) dice: “A principios del siglo XX la enseñanza de las lenguas extranjeras seguía mas o menos la misma metodología que se venía empleando con las lenguas clásicas (latín, griego) las cuales en su calidad de lenguas exclusivamente literarias solo podían ser estudiadas por fuentes escrita, de tal forma que los manuales de gramática descriptiva constituían el único medio para su aprendizaje.

El fin último de su estudio era la lectura de los autores clásicos latinos y griegos, este sistema se trasladó sin demasiadas variaciones a la enseñanza de lenguas modernas, por lo que el estudio sistemático de la síntesis y la morfología apoyadas en ejemplos eran los procedimientos esenciales en el proceso de aprendizaje dedicando escaso tiempo a la práctica oral.

Esta forma de enseñanza constituía el llamado método tradicional o de gramática y traducción, el cual se basa en la concepción de la lengua como conjunto de reglas de carácter prescriptivo tomando como modelo la lengua escrita de los autores reconocidos.

Para ello se imponía la adquisición de la gramática a través de la memorización de las reglas que la gobiernan. El vocabulario provenía de textos escritos y se presentaba en listas descontextualizadas. Por otro lado, las actividades de aula más comunes eran los ejercicios de traducción directa e indirecta de frases, y más adelante, la lectura y la traducción de textos, así como la construcción de frases aplicando las reglas y el vocabulario aprendidos. Durante la clase apenas se hablaba en la correspondiente lengua extranjera, de tal forma que las explicaciones se daban en la lengua materna del alumno.

Debido al enfoque cognitivo y preceptivo del método tradicional el profesor era la autoridad superior de la clase, recayendo sobre él la tarea de organizar y dirigir a los alumnos meros receptores pasivos de los conocimientos transmitidos y quienes desarrollaban su trabajo individualmente. La interacción oral entre profesor y alumno o entre alumnos resultaba, pues, mínima. La metodología típica respondía al modelo de "clase magistral" en la que un elevado número de estudiantes se disponía en filas orientadas hacia la pizarra y la tarima desde donde se impartía la "lección". Finalmente hay que señalar que el libro de texto solía ser el punto de partida y la referencia básica a la que los alumnos habrían de atenerse. Se trataba en resumen de un tipo de aprendizaje deductivo al que se llegaba a partir de la reflexión y de la memorización de los contenidos.

Si se tienen en cuenta las circunstancias en las que el método se desarrollaba no es de extrañar que se renunciase a la enseñanza de las

destrezas orales, pues estas son muy difíciles de practicar con grupos numerosos. Estas condiciones hacían inevitable una enseñanza orientada al trabajo individual y en silencio, con el profesor imponiendo su autoridad como único medio para mantener la atención del grupo.

Por otro lado el número de horas semanales no era superior a tres por lo que la comunicación oral quedaba inevitablemente relegada frente a los objetivos considerados prioritarios la adquisición de las reglas gramaticales, la lectura y la traducción.

En cuanto a los planes de estudio de la enseñanza oficial estos solo recogían escuetamente cual habría de ser el método utilizado para enseñar las lenguas extranjeras. Por ejemplo: *el plan de 1900* decía:

<< la lectura correcta, la lectura y la traducción corrientes debe ser el objeto principal y si además en las clases se acostumbra desde el primer día profesores y alumnos a ir gradualmente empleando el lenguaje resultara la tarea provechosa y el éxito cierto>>

La lectura y la traducción se consideraban fundamentales como medios para “conocer cuánto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones”. De todo esto se deduce por un lado, que las prácticas recomendadas seguían siendo las mismas del método tradicional (lectura, traducción y redacción) y por otro lado no se concretaba ningún medio para la adquisición de la comunicación oral.”

Causas del Uso del Método Tradicional en la Enseñanza

Las causas del uso del método tradicional en la enseñanza pueden variar acorde a diferentes factores; uno de ellos el **esquema mental** de muchos docentes los cuales piensan que no hay otra forma mejor de enseñanza que la tradicional con la que ellos fueron educados. El maestro tradicional

utiliza métodos repetitivos cansados y hasta aburridos, el niño tiene que memorizar cuando el maestro realiza una actividad no pasa a otra hasta que esté convencido de que la mayoría del grupo lo haya memorizado, haciendo planas y si algún niño se le dificulta hacer o pronunciar una palabra de castigo tiene que hacer varias planas hasta que lo haga correctamente.

Otra causa del uso del método tradicional viene a ser el **deficit de capacitación docente**, el cual no está comprometido totalmente con el desarrollo educativo tanto de docentes como alumnos, o también la falta de recursos económicos que no permiten la capacitación del personal, por otro lado debemos tomar en cuenta también que muchos de los maestros ligados a este tipo de metodología exceden ya en su edad, lo cual podría ser otra causa del poco interés en el cambio de método.

Este problema existe en todas las materias, este tipo de maestros casi siempre son muy autoritarios exigen demasiado, intimidan a los estudiantes, hay mucha presión por parte del maestro, el alumno aprende menos ya que siempre está pensando en que momento cometerá un error y será castigado.

Teorías y Modelos Pedagógicos

Teoría según el libro “teorías del Aprendizaje” por Dale H Schunk dice: “una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Las teorías ofrecen un marco de trabajo para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación (Suppes, 1974). Las teorías se fortalecen si las hipótesis son sustentadas por los datos; en caso contrario requieren revisiones. Así podemos probar la hipótesis: “Si alabamos a los estudiantes cuando avanzan en el aprendizaje, entonces tendrán mayor confianza personal y éxito que aquellos cuyo progreso no encaminamos”

Modelo está definido en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) como: “Esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y estudio de su comportamiento”.

Un modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar. Un modelo pedagógico, como representación de una perspectiva pedagógica es también un paradigma, que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.

Modelo pedagógico es definido por diferentes autores como:

“Esquemas a través de los cuales se intenta dar interpretaciones de qué es, cómo es y por qué es así la enseñanza. Esquemas en los que queda plasmada y cristalizada una teoría de enseñanza”. (Sevillano Gracia, 2005, p.27)

“Entendemos por modelo educativo el conjunto de criterios explícitos que suponemos que darán por resultado un tipo de experiencias educativas y sus aprendizajes correspondientes” (Lamata Cotanda et al., 2003, p.21)

Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas, simultáneamente: ¿Qué tipo de hombre queremos educar?, ¿cómo crece y se desarrolla un hombre? ¿Con qué experiencias?, ¿quién jalona el proceso: el maestro o el alumno? ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia? Diferentes especialistas podrían responder a una sola de estas preguntas. Pero la especialidad del pedagogo es abordarlas todas a la vez, transdisciplinariamente. Aunque en el fondo siempre se encuentra la *formación* como concepto clave y unificador de toda pedagogía, a

continuación se proponen cinco criterios de *elegibilidad* que permiten distinguir una teoría propiamente pedagógica, de otra que no lo sea:

- a. Definir el concepto de hombre que se pretende formar, o *meta* esencial de formación humana.
- b. Caracterizar el *proceso de formación* de hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- c. Describir el tipo de *experiencias* educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los *contenidos* curriculares.
- d. Describir las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar las interacciones entre el *educando* y el *educador* en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- e. Describir y prescribir *métodos* y *técnicas* diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

A estos cinco parámetros o *criterios de elegibilidad* responde toda teoría pedagógica de manera coherente y sistemática, como respuesta a las cinco preguntas esenciales que se han hecho históricamente los pedagogos, desde Comenio hasta nuestro días: ¿En qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro – alumno? Ahora sí estamos en capacidad de distinguir una teoría pedagógica, de otra que sea sólo una teoría psicológica, o sociológica, o lingüística, o una teoría de la comunicación; aunque estas últimas puedan ocuparse en ocasiones de fenómeno educativos o de aprendizaje, ello no las convierte automáticamente en teoría pedagógica, pues la esencia de la pedagogía es la interacción simultánea de aquellos cinco parámetros.

Ahora sí, veamos esquemáticamente los modelos que representan las perspectivas teóricas de mayor difusión e importancia contemporánea (Flórez, 1994) que utiliza Posner a lo largo de su libro como herramientas conceptuales para analizar el currículo.

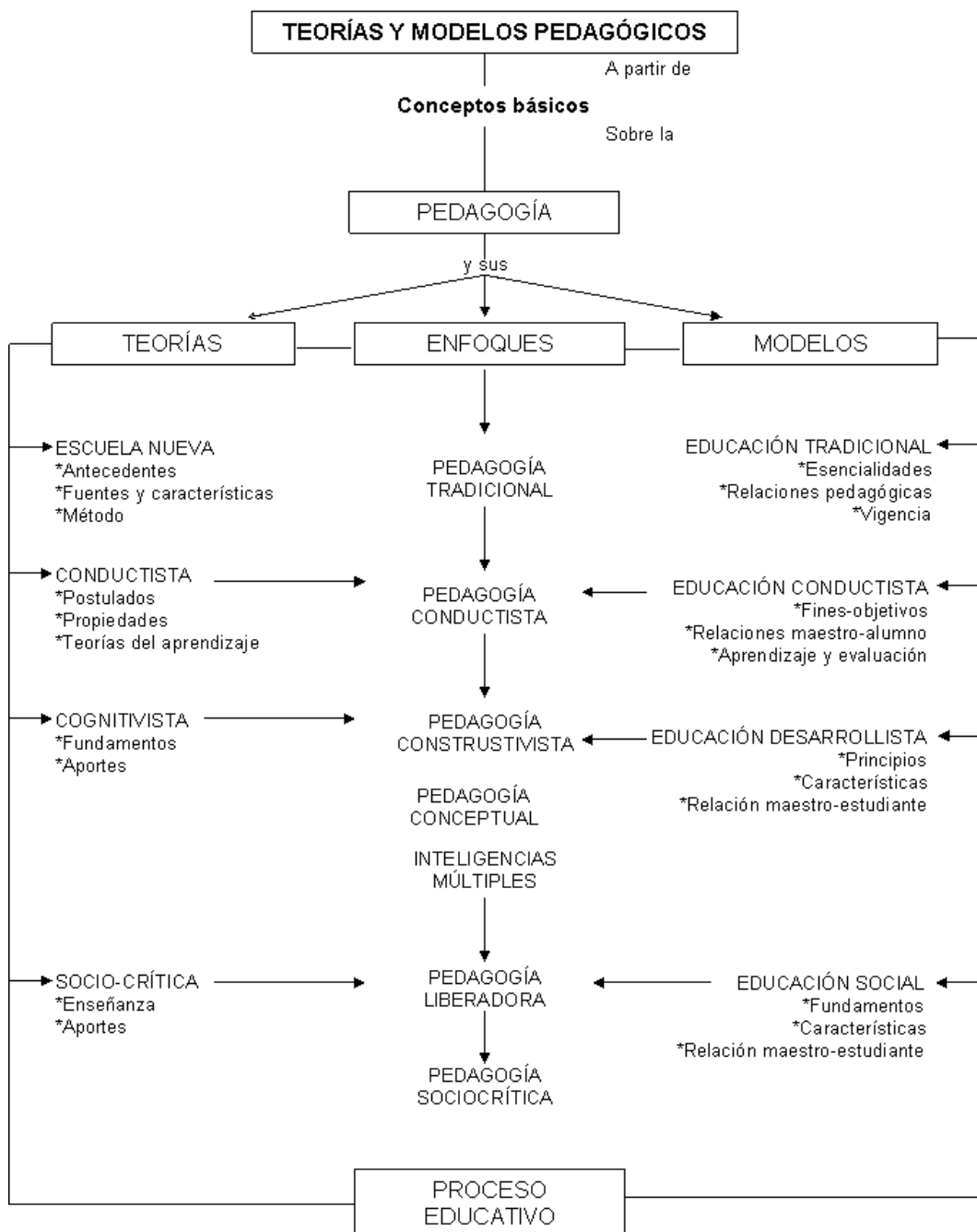


Gráfico 3. Teorías y Modelos Pedagógicos

Fuente: <https://export.writer.MODULO-TEORIAS-Y-MODELOS-PEDAGOGICOS-FUNLAM>

Modelo Tradicional

El modelo tradicional, tuvo su auge durante los siglos XVI y XVII (Moreno, et la., 1984), se caracteriza por estar centrado en la enseñanza mas que en el aprendizaje – es lo que Paulo Freire irónicamente denominó a la educación bancaria. Aquellas se encargaban de depositar los conocimientos en el educando/receptáculo.

Su énfasis está puesto en la transmisión de información, por lo que el papel protagónico es del educador. La comunicación unidireccional excluye a los estudiantes y sus experiencias-saberes previos.

El alumno - término que heredamos de esa época y que viene del latín: *lumini*, sin luz, sin saber – le corresponde escuchar y repetir los conceptos vertidos por el profesor. Es un modelo eminentemente autoritario, memorístico y poco reflexivo.

Definición del modelo:

¿Qué tipo de persona queremos educar?

Las metas para las personas eran básicamente humanistas y religiosas. Sus principales factores: la humanidad y la cultura; el hombre clásico es el ejemplo a seguir. La finalidad de los estudios es formar ciudadanos temerosos de dios.

¿Cómo crecen y se desarrollan las personas?

Considera a las personas a merced de sus circunstancias por lo que la educación les proveerá de modelos a seguir, los alejara del mal y acercara a Dios. El desarrollo de las facultades y del carácter se va a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo.

¿Con que experiencias?

El proceso de aprendizaje es eminentemente memorístico y repetitivo. Se aplica la lectura, copia y recitación de los clásicos greco-romano.

¿Quién lleva adelante el proceso: el maestro o el alumno?

El profesor con una gran cuota de autoritarismo. No solo es el poseedor del conocimiento, sino el encargado de imponer la disciplina.

¿Con que métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?

Los profesores hablan y los estudiantes escuchan. La mayor eficacia se consigue a través de la clase magistral (verbalista) y que permite la transmisión de los conocimientos (transmisioncita).

Modelo Conductista

“Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos.” (Flores Ochoa, 2005, p.182).

Originalmente fue el método utilizado por los estados unidos de Norteamérica para adiestrar sus tropas durante la Segunda guerra mundial. De allí devino en lo que hoy conocemos tecnología educativa e ingeniería del comportamiento. Tuvo su auge en Latinoamérica durante los años 60, cuando se creyó que el modelamiento de las conductas humanas daría una salida ala modelo de desarrollo planteado.

Básicamente, el modelo conductista propuso una manera eficiente, estandarizada y rápida de educación: el condicionamiento, a través del cual el educando adoptaba las conductas e ideas que el planificador había establecido.

Definición del modelo:

¿Qué tipo de persona queremos educar?

Personas eficientes y productivas con los conocimientos científicos-técnicos y habilidades necesarias para el desarrollo económico de la sociedad.

¿Cómo crecen y se desarrollan las personas?

El desarrollo humano es considerado como la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias. Estas adquisiciones se ven reflejadas en los hábitos o conductas automáticas, susceptibles de ser entrenados a través del mecanismo estímulo-respuesta. Considera que una persona ha aprendido cuando, frente a un estímulo dado, tiene la conducta esperada.

¿Con que experiencias?

La acumulación y asociación de aprendizajes se da a través de un sistema de fijación, refuerzo y control. Esto significa que en un programa establecido los estudiantes buscaran la respuesta correcta – a partir de efectos preconcebidos-y a través de la repetición con un sistema de refuerzos positivos y negativos (recompensa-castigo) se producirá la fijación de la conducta buscada. La función de la educación es desterrar cualquier posibilidad de error.

¿Quién lleva adelante el proceso: el maestro o el alumno?

Técnicamente ninguno de los dos. En teoría existe una instancia superior al maestro: el planificador. Él determinara los procesos de fijación, refuerzo y control que serán aplicados por el maestro a los estudiantes. De esta manera las funciones docentes de intermediario y ejecutor de un plan preestablecido.

El rol de los estudiantes es activo porque realiza acciones diseñadas, pero pasivo en cuanto a la recepción de contenidos. No existe ninguna posibilidad de cuestionamiento o reflexión respecto a lo aprendido.

¿Con que métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?

Este modelo baso su metodología en la fijación de aprendizajes a través del esfuerzo. Con las primeras computadoras llamadas: learning machine (máquina de aprender) se desarrollaron tutoriales y un sinfín de cursos con instrucción programada.

El estudiante trabaja solo con su máquina; la interacción humana es limitada a las funciones de control. Todo lo aprendido debe expresarse con conductas observables.

Modelo Constructivista

Se considera que esta corriente tuvo sus orígenes en los comienzos del siglo XVIII, con el filósofo napolitano Giambattista Vico (1668,1744), quien planteo que las personas pueden conocer solo aquello que sus estructuras cognitivas les permite construir (Von Glasersfeld,s/f).

Esta idea quedo olvidada por más de 200 años hasta que fue retomada y desarrollada a principios del siglo XX dando origen a modelos constructivistas.

La postura constructivista plantea que el aprendizaje es una construcción personal, de quien aprende y la tarea de aprender cobra sentido en la medida que permite a las personas construirse y apropiarse del mundo.

Así, los conocimientos no se adquieren, se construyen al interior de los sujetos, permitiendo el desarrollo de las capacidades intelectuales.

Modelo Romántico (Experiencial o Naturalista)

Nace como contraposición al modelo tradicional, enmarcado por los principios de la Revolución Francesa: Libertad; Igualdad y Fraternidad. SU ideólogo fue el ginebrino Jean Rousseau (1712-1778), filósofo, músico, botánico, teórico, político y social. Sus representantes en el siglo XX son el austriaco Ivan Llich (1926-2002) y Alexander Neill (1883-1973), inglés.

Hastados de los modelos impuestos y de la disciplina férrea, proponen que el factor más importante para el desarrollo de las personas proviene de su interior. “El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación” (López Ochoa, 2005, p.180)

Propusieron que el aprendizaje debía ser espontaneo y pragmático, a través de la exploración del mundo. El adulto no debía interferir en l proceso natural de desarrollo del niño, su papel es de auxiliar del niño y por lo tanto sus funciones están supeditadas a él.

Definición del modelo:

¿Qué tipo de persona queremos educar?

Las personas son esencialmente buenas y lo único que evita que los niños desarrollen su interioridad, entendida esta como sus cualidades y habilidades naturales, son las imposiciones externas de los adultos.

¿Cómo crecen y se desarrollan las personas?

El desarrollo humano solo depende de las potencialidades innatas en cada persona. Se da cuando existe absoluta libertad y espontaneidad en el proceso de expresión y aprendizaje.

¿Con que experiencias?

Los contenidos del aprendizaje son irrelevantes para este modelo; predomina la exploración natural y espontánea de los estudiantes, únicamente auxiliados por el profesor.

¿Quién lleva adelante el proceso: el maestro o el alumno?

Este es un modelo puerocentrista. El proceso de aprendizaje será comandado por los niños, sin interferencia del adulto a través de disciplina, evaluación, programación, etc.

¿Con que métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?

La metodología propuesta en este modelo es únicamente suprimir todas aquellas prácticas y costumbres que tienden a obstaculizar o interferir la libre expresión de los niños.

PEDAGOGÍA

Definición.- Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza: los conocimientos sistematizados sobre la acción educativa. En sentido estricto designa una metodología de las prácticas educativas, que estaría integrada en las ciencias de la educación que es la disciplina científica que, junto a otras ciencias afines – psicología, sociología, y filosofía-, se ocupa del estudio de la realidad de la educación. En función los objetivos hacia los cuales se dirige el proceso de enseñanza –aprendizaje, la pedagogía elabora normas y describe normalidades, diagnosticando la situación del personal educado respecto al parámetro considerado como normal. El despliegue de estrategias y dispositivos creados por la pedagogía en función de su dimensión normativa, descansa siempre en el desempeño individual.

La pedagogía debe considerarse como una disciplina en vías de constitución sobre un objeto completo como es el proceso de enseñanza que esta a su vez cruzado y determinado por múltiples condicionamientos, por la institucionalización de los saberes y por las formas de apropiación y adecuación que de ellos se hace.

Teoría Conductual

La teoría conductual subraya la función del medio, esto es, la disposición y la presentación de los estímulos, así como el modo de reforzar las respuestas, a asignan menos importancia a las diferencias individuales que las teorías cognoscitivas. Dos variables del estudiante que el conductismo considera son el historial del reforzamiento (el grado al que el individuo ha sido reforzado para desempeñar la misma tarea o una similar) y el estadio de desarrollo (que puede hacer dado su desarrollo físico y mental actual). Así, las limitaciones mentales dificultan el aprendizaje de habilidades complejas y las discapacidades físicas impedirán la adquisición de conductas motoras.

Esta teoría no distingue la motivación del aprendizaje, sino que se sirve de los mismos principios para explicar cualquier conducta. Sin embargo, casi todas las teorías contemporáneas opinan que motivación y aprendizaje se relacionan pero no son sinónimos (Brophy, 1983).

Según Skinner (1968); el condicionamiento operante no incluye nuevos principios que expliquen la motivación: la conducta motivado no es sino respuesta aumentada o continuada producidas por contingencias efectivas de reforzamiento. Los estudiantes motivados por aprender eligen una tarea, persisten en ella y se esfuerzan por tener éxito, y todo ello son conductas.

Teoría Cognoscitiva

La teoría cognoscitiva reconoce que las condiciones ambientales favorecen el aprendizaje. Las explicaciones y demostraciones que dan los maestros de los conceptos hacen las veces de entrada de información de los estudiantes y el ejercicio de las habilidades -asociado a la retroalimentación correctiva cuando sea preciso- también promueve aprender. Al mismo tiempo estas teorías arguyen que los meros factores educativos no dan cuenta cabal del aprendizaje de los alumnos (Pintrich, Cross, Korma y Mckeachie, 1986).

Lo que estos hagan con la información –como la reciban, repasen, transformen, codifiquen, almacenen y recuperen- es un extremo importante. La manera en la que procesen la información determina lo que aprendan y como lo hagan y el uso que den a lo aprendido.

Las teorías cognoscitivas subrayan la función de pensamientos, creencias, actitudes, y valores de los estudiantes (Winne, 1985). Por ejemplo: aquellos que dudan de su capacidad para aprender quizá no se dediquen convenientemente a sus quehaceres o trabajen sin entusiasmo y pensamientos como “¿Por qué es esto importante?” o “¿Qué tal lo estaré haciendo?” pueden incidir en el aprendizaje. Los maestros deben ocuparse de tales ideas al planear sus lecciones. Las teorías conductuales no niegan estas actividades pero afirman que no son necesarias para explicar el aprendizaje.

Las teorías cognoscitivas recalcan más que las conductuales la función de la motivación en el aprendizaje y sus opiniones son distintas. La motivación ayuda a dirigir la atención e influye en la forma de procesar la información (Bandura, 1986)

Teoría Constructivista

Según el libro “El constructivismo en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el siglo XXI” nos dice: “ El constructivismo se ha dedicado a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad, sustentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales provenientes de la co-construcción del individuo con su entorno, donde la capacidad para imitar o reconocer literalmente la realidad resulta inexistente, contando únicamente con la construcción de modelos de proximidad a consecuencia de comunicación oral y/o gráfica que los individuos establecen entre sí, donde el lenguaje resulta ser instrumento, medio y consecuencia de los actos de conocer, representar y transformar la vida social. Es así como el objeto de conocimiento se relativiza e impregna de significado inherente a su observador, quien lo apropia y lo convierte en su acto cognoscitivo-referencial (Tryphon Y Vonèche, 2000).

El constructivismo parte del desarrollo taxonómico de contenidos, habilidades actitudes y valores transversales en función de la etapa de desarrollo y de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde el rol de sujeto cognoscente comprenda la revisión, autorrevisión, crítica y autocrítica de estructuras conceptuales y metodologías en espacios educativos.

En el libro “el Dashboard Digital del docente” por Edgar Javier Carmona nos dice: “El Conectivismo, formulado por George Siemens, es “ una teoría de aprendizaje para la era digital”. Se basa en la construcción de conexiones como actividades de aprendizaje. A diferencia del constructivismo que afirma que los aprendices intentan promover el conocimiento a través de dar significados a las tareas que hacen, se apoya en la teoría del caos que declara que el significado ya existe; el reto del aprendiz es organizar los modelos que parecen estar ocultos.

Según Santa (2006), el caos como ciencia reconoce las conexiones de todo con todo (ecología del conocimiento): la habilidad para reconocer y ajustarse a los cambios es un atarea clave del aprendizaje. Para aprender en nuestra economía de conocimiento, se necesita la capacidad para hacer conexiones entre fuentes de información, y en consecuencia, crear modelos de información útiles.

El conectivismo es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que tiene lugar en entornos difusos, puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o base de datos) y está enfocado a conjuntos de información especializado conectado a las conexiones que nos permiten aprender más.

Educación

La palabra educación viene de la palabra latina educere que significa guiar, conducir o de educare que significa formar o instruir, y puede definirse como: todos aquellos procesos que son bi-direccionales mediante los cuales se pueden transmitir conocimientos, costumbres, valores y formas de actuar.

La educación no se lleva a cabo solamente a través de la palabra sino, está presente en todos los sentimientos, actitudes y acciones. Es el proceso de concentración y vinculación cultural, moral y conductual.

De esta manera, gracias a la educación las nuevas generaciones pueden asimilar y aprender todos los conocimientos necesarios, las normas de conducta, los modos de ser y las formas como se ve el mundo de las generaciones anteriores a ellos, creando además nuevas visiones.

También se denomina educación al fin del proceso de socialización en los individuos de una sociedad, que se puede apreciar en la serie de habilidades, actitudes, conocimientos y valores adquiridos, produciendo cambios de orden intelectual, social, emocional, etc., en las personas.

Esto, dependiendo del grado de concientización le servirá para toda su vida o por determinados periodos pasando en última instancia a formar parte del recuerdo.

Por otro lado, los objetivos de la educación inicial son el incentivar el proceso de los niños en la estructuración de sus pensamientos, de su imaginación creadora, de las formas de expresión personal y de la comunicación a nivel verbal y gráfico.

Además de ello, debe favorecer el proceso de crecimiento o maduración en los pequeños niños en los campos sensoriales, motores, en lo lúdico y estético, en la iniciación deportiva y artística, en el crecimiento social afectivo y en los valores éticos.

Una de las preocupaciones principales es el de servir de estímulo en los hábitos de la integración social, de la convivencia en grupo y de la conservación en el medio ambiente. También se ocupa de fortalecer los vínculos entre la institución educativa y la familia, y de atender y prevenir las desigualdades a nivel físico, psíquico y a nivel social que se originan en las diferencias de orden nutricional, biológico, ambiental y familiar a través de programas y acciones especiales y articuladas con otras entidades comunitarias.

Por otro lado, este es un proceso que se da a lo largo de la vida, todo el tiempo está en un constante proceso de educación. De esta manera, existen diversas definiciones que intentan tener el análisis del fenómeno de la educación, con relación al tiempo que poseen las personas.

De esta manera, los conceptos relacionados a la educación permanente, a la educación continua o a la educación de los adultos tienen aspectos comunes pero también poseen matices importantes que los hacen diferentes.

Tipos de educación (Formal, No Formal e Informal)

Existen 3 tipos de educación (Formal, No formal e Informal) las características generales que diferencian a cada uno de ellos son los siguientes:

La primera es impartida en escuelas, colegios e instituciones de formación, por su parte la segunda surge a partir de grupos u organizaciones comunitarias, y por último la tercera cubre todo lo demás; es decir la interacción del individuo con el ambiente, con la familia, amigos, etc.

Educación Formal: aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del estudiante.

Educación Informal: aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

Educación No Formal: aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o

soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del estudiante.

Cada uno de estos tres tipos de educación juega un papel específico y complementario a los otros dos y los tres son necesarios para lograr los resultados deseados. En términos generales:

- Los conocimientos y las calificaciones laborales se adquieren en general por medio de la educación formal.
- Cierta número de aptitudes, tanto personales como sociales, se adquieren por medio de la educación informal.
- La adquisición de una aptitud para vivir y de actitudes basadas en un sistema íntegro de valores se hace posible gracias a la educación no formal.

Fundamentación Teórica de la Variable Dependiente

Motivación Aprendizaje del Idioma Inglés

«El factor esencial del aprendizaje es la voluntad de aprender»

(F. W. Sanderson, escritor inglés, 1857-1923)

Como señala Nuttin (en Porter Ladousse 1982:23), el factor individual más influyente en el funcionamiento óptimo de la motivación es la necesidad de interacción social: "The learner will behave according to the way he perceives his relation to his human environment."

En relación con este tema, Horwitz y colaboradores (1986) se refieren a un tipo de ansiedad específicamente ligada al contexto formal del aprendizaje de una lengua extranjera. Esta ansiedad -según estos

autores- se define como una experiencia que está en parte relacionada con el temor a la comunicación y a la evaluación social que puede derivarse del uso de un idioma que no se domina, y con el efecto que produce el ambiente de control del aprendizaje que se produce en situaciones de clase.

En la clase de idiomas, el entorno humano más inmediato del alumno está constituido por sus compañeros y por el profesor, con quienes establece relaciones a través de actos de comunicación. Esta interacción, sin embargo, puede estar influenciada por varios factores. Consideremos en primer lugar lo que las investigaciones sobre factores afectivos han aportado a la comprensión de los procesos de interacción entre los miembros de una clase, para pasar luego a tratar el efecto que la propia cultura y la cultura de la lengua que se aprende pueden ejercer en la actitud del alumno.

Procesos interactivos entre los miembros de la clase

Relación profesor - alumno

El estudio más relevante acerca de cómo las puntuaciones de autoestima se relacionan con el modo en que los profesores interaccionan con los alumnos lo aportan Heyde (1977) y Heyde y Parson (1983) según se recoge en ÁUwright and Bailey (1991).

Heyde investigó lo que ocurría en las puntuaciones de autoestima después de que los sujetos del estudio hubieran realizado un ejercicio oral en clase. Aquellos sujetos que comenzaban con puntuaciones bajas en su autoestima acababan con puntuaciones considerablemente más bajas después de ser sometidos a presiones por parte de los profesores con el fin de que monitorizaran su discurso y se autocorrigieran conforme iban

realizando el ejercicio, o cuando el profesor interrumpía constantemente con correcciones.

Las investigaciones de Félix (1981) y VanPatten (1987) indican que los profesores han de ser conscientes de las demandas de tipo lingüístico que las tareas de clase exigen del alumno y han de casar esas demandas con su estado de desarrollo de interlengua. El hacer que los alumnos participen prematuramente en clase puede ser, en este sentido, origen de tensión.

Esta es la conclusión que se deriva asimismo de una investigación realizada por Ely (1986) que sugiere que el exhortar a los alumnos a aceptar riesgos y participar más puede no ser efectivo. En relación con el papel del profesor en propiciar un ambiente libre de tensión, habría que señalar que algunas técnicas que el enfoque comunicativo recomienda y que conllevan cierto grado de exposición personal –tales como representaciones, adopción de papeles, etc.- deberían ser reconsideradas con respecto al alumno individual, su edad y su cultura.

Con respecto a este tema hay que mencionar el estudio de Young (1990), del que se desprende que las actividades que provocan mayor ansiedad son las que implican comunicación en público y/o evaluación. Con respecto a la corrección de errores, el reconocimiento de que existe un cierto orden natural de adquisición deberá llevar al docente a evitar una corrección excesiva que como resultado evitará la ansiedad innecesaria que pueda producir.

El profesor, por tanto, puede constituir un factor más que repercute en última instancia en el grado de motivación. En el estudio llevado a cabo por Naiman y colaboradores (1978), algunos estudiantes adultos identificaron el haber tenido un profesor "fascinating" como uno de los

factores que más influencia había ejercido en ellos a la hora de continuar el estudio de un idioma, con independencia de la motivación inicial aducida.

Semejantes resultados obtuvo Clark (1967 en Clark 1987) en su investigación sobre los patrones de motivación de jóvenes de 10, 14 y 18 años que estaban estudiando un idioma extranjero en Escocia; el autor concluye a este respecto: "motivation seems to be even more a matter of individual personality and teacher effect than was hypothesized" (Clark 1987:75)

Relación alumno-clase

Bailey (1983), en un trabajo donde se analizaban doce diarios de alumnos, encontró una relación consistente entre la ansiedad y la competitividad que se establecía entre compañeros de clase; a pesar de que esta competitividad hacía esforzarse más a los autores de los diarios en algunas ocasiones, la ansiedad era con frecuencia más perjudicial que beneficiosa.

Además, y de acuerdo con algunas tendencias dentro del pensamiento pedagógico, es la cooperación entre los miembros de la clase lo que debería ser promovido y preferido generalmente a la competitividad.

Por otra parte, la cuestión de la receptividad hacia los propios compañeros tiene consecuencias inmediatas para las técnicas de interacción en la clase. Es posible que algunos alumnos -contrariamente a lo que algunos métodos promulgan pueden simplemente no estar dispuestos a la experiencia de trabajar juntos con algunos compañeros de clase.

En ocasiones, el que el alumno tenga una disposición favorable a cooperar puede estar unido a la existencia de un clima de clase favorable a la dependencia mutua entre los compañeros. El profesor puede intervenir en la consecución de este clima mediante el diseño de actividades que fomenten el que los alumnos aprendan unos de los otros, la cooperación mutua, y en definitiva, el que se eliminen o reduzcan las barreras entre ellos.

El fundamento que subyace a este razonamiento apoyado por la pedagogía educativa- es precisamente que los profesores pueden ejercer una influencia positiva real tanto en la actuación lingüística como en el bienestar afectivo del alumno en clase.

Percepción del Éxito o Fracaso

Con respecto a la relación entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de un idioma, existen dos posturas aparentemente contradictorias: - la hipótesis de causa (o "causative hypothesis") defendida principalmente por Gardner, que estima que la motivación es la causa del éxito, y - la hipótesis de resultado (o "resultative hypothesis"), apoyada por Burstall et al. (1974), Savignon (1972), and Strong (1984) entre otros, para quienes la motivación es el resultado, más que la causa, del logro en un idioma extranjero.

Según Clark (1987), estudios sobre los patrones de motivación de jóvenes que habían abandonado la escuela revelan que, en lo referido al aprendizaje de idiomas, la motivación se produce a partir de un sentimiento de éxito en la clase (Clark (1967), Burstall (1974), Fairbairn and Pególo (1983).

En este mismo sentido apunta el modelo socio educativo de adquisición de una segunda lengua de Gardner y MacIntyre (1993), que reconoce que las reacciones individuales a la experiencia del aprendizaje dependerán en parte del nivel de éxito obtenido. Aunque parece intuitivamente razonable que ambos procesos de éxito y motivación entren en juego y que se produzca interacción entre ellos, es evidente, como señala EIHS (1985:119) que la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico es más susceptible de ser manipulada por el profesor que la que depende del objetivo que el alumno trae consigo.

Por consiguiente, es esencial que los profesores conozcan los factores y procesos que determinan la motivación que se deriva de la sensación de éxito con el fin de fomentarlos.

A nivel de psicología general y educativa, la influencia sobre la motivación de la obtención de logro y satisfacción ha sido reconocida desde tiempo atrás. La percepción de que un acto ha sido llevado a cabo con éxito o infructuosamente motivará al que aprende a continuar en la misma dirección o a renunciar al intento. El refuerzo positivo tras una tarea o actividad repercute en lo que se conocen como factores afectivos intrínsecos: alimentará el propio ego y la autoestima, lo que actuará a su vez como refuerzo del comportamiento deseado (la motivación –desde esta perspectiva- está relacionada con la teoría conductista del refuerzo).

El papel del logro deseado es tan poderoso que hay quienes aconsejan incluso ignorar el estado de motivación de los desmotivados para concentrarse en enseñarlos tan efectivamente como sea posible puesto que la motivación se generará del hecho mismo de aprender:

"Paradoxically, (...) we may discover that the most effective method of developing intrinsic motivation to learn is to focus on the cognitive rather than on the motivational aspect of learning, and to rely on motivation that

is developed retroactively from successful educational achievement" (Ausubel 1968:226).

Etapas de la Motivación para el Aprendizaje del Idioma Ingles

Motivación inicial

La confianza sobre las capacidades en el aprendizaje del inglés, las necesidades de logro, las necesidades de comunicarse, y las expectativas con respecto a que el curso fuera por internet y gratuito.

La confianza sobre las capacidades de aprender inglés. La motivación que el aprendiz tenga antes de iniciar el curso, incluso en el momento de inscribirse, refleja las causas y necesidades que generarán actitudes e intereses hacia la meta, y que serán intensas o no, dependiendo de los objetivos que pretenda alcanzar el sujeto.

En las teorías de la atribución, se enfatiza en la asignación de causas particulares a cada conducta; cuando se conocen las causas, se puede construir un ambiente comprensivo. Una de las premisas de las teorías de la atribución, es que existe una convicción de que una cosa ha acompañado a la otra, una relación de causa y efecto; estas teorías hablan de causas internas y externas que determinan la motivación del sujeto.

Para Heider (como se cita en Petri & Govern, 2005) los individuos muy motivados generalmente responden a causas internas, y los poco motivados a causas externas. Se puede evidenciar que frente a desarrollar un curso, existen unas causas que tienen como efecto algo, por ejemplo, el dominio del idioma o la comunicación con otros hablantes.

Se indaga si existe en el aprendiz una causa que lo motiva a aprender este idioma, entre las respuestas, se atribuye el logro de haber aprobado el curso, a su capacidad y esfuerzo, este hecho se evidencia en comentarios como los siguientes: *“Siempre me he caracterizado por el rápido aprendizaje de las cosas”, “Me considero buena para el inglés y me gusta”, “Es importante esforzarse por aprender otra lengua, además, porque me gusta el inglés”, “Porque siempre fui buena en este idioma, a pesar que sólo se veía en forma superficial, no con profundidad”, “Tengo confianza en mis capacidades, ya que me han permitido tener una mayor facilidad en la comprensión del idioma”, “Quería perseverar y comprobar que la edad no es un obstáculo”.*

Los aprendices que atribuyen su logro a causas internas como su inteligencia, esfuerzo y personalidad, según la teoría de la atribución, pueden considerarse como individuos más motivados, que aquellos que únicamente atribuyen sus triunfos a factores externos, como la dificultad de la tarea y la influencia de padres, familia, trabajo, estudio, entre otros.

Por ejemplo, en algunas de las respuestas, el aprendiz decide adelantar el curso por causas como necesidades de trabajo, influencia de experiencia de los padres, necesidades de comunicarse, complemento de estudios, por ser ameno y agradable, conocer o vivir en el exterior y, expectativas de que el curso sea por internet y gratuito.

A través del factor de necesidades de logro y, basándose en la teoría del logro propuesta por Atkinson (como se cita en Cofer & Appley, 1978), se analizó, si el hecho de que el aprendiz aprobara el curso, estaba de alguna manera relacionado con una meta particular, que influyó o fue determinante en esa situación de logro.

Para Atkinson, la tendencia a acercarse a una situación de logro proviene de cuatro variables: motivo de éxito, motivo para evitar el fracaso, probabilidad de éxito, y valor incentivador. Cuando los aprendices exponen las razones de elegir el factor necesidades de logro como factor causal de motivación, se puede constatar que principalmente están las ganas de aprender.

Motivos para cursar los niveles de inglés

En el modelo socioeducativo de Gardner (1985), se da gran importancia, a la motivación que tenga el aprendiz en aspectos socioculturales del medio en que se desenvuelve, las diferencias individuales, el contexto del proceso enseñanza y los resultados finales del aprendizaje. Cuando se averigua sobre los motivos que influyen en el interés por el idioma y, los factores del ambiente que lo motivan, se trata de establecer cuál es el medio social y cultural en que se desenvuelve el aprendiz, encontrando que el trabajo y las actividades académicas en las que está inmerso, influyen en las decisiones para aprender inglés y hacen que lo conciba como una exigencia.

De igual manera, desde la indagación de los factores “antecedentes causales de motivación” y “los motivos para cursar los niveles de inglés”, se percató de la tendencia (en la mayoría de los encuestados) a concebir el idioma inglés como una necesidad en el ámbito laboral, comunicativo y académico, dando gran importancia a los factores externos, como motivadores de su interés hacia este idioma.

Se ha dicho que la motivación intrínseca es ideal, ya que da placer en la realización de las actividades, favoreciendo el éxito y el disfrute en la consecución del logro, y con mayores compromisos en el aprendizaje, restándole importancia a la motivación extrínseca, y favoreciendo todas

las acciones que se emprendan en reducir las influencias motivadoras externas e intentar energizar las fuentes intrínsecas.

Sin embargo, los aprendices con un interés motivado por factores externos, han emprendido el curso y han logrado desarrollarlo y terminarlo, no significando que todas las fuentes extrínsecas puedan dar como resultado individuos menos motivados.

Por otro lado, los alumnos de bajo riesgo social, se encuentran mayormente motivados con metas sociales, en donde se destaca la búsqueda de reputación social, a diferencia de los alumnos con alto riesgo social, quienes tienen metas académicas y personales.

Motivación durante el desarrollo del curso

La autonomía se considera como un requisito indispensable en el participante del curso, ya que es fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias.

De acuerdo con Dam (1995) (como se cita en Esteve, Arumi & Cañada, 2003), la autonomía del aprendiz se caracteriza, por una preparación por hacerse cargo de su propio aprendizaje, para una satisfacción de sus propias necesidades y propósitos. Ahora bien, teniendo en cuenta que la autonomía no es innata, valdría la pena desarrollar una formación al aprendiz.

Todo esto se encuentra relacionado con el conocimiento metacognitivo, en cuya primera fase, el aprendiz se da cuenta si se entiende algo o no, y en la segunda fase, se soluciona el problema de la comprensión encontrada. En este punto, los autores sugieren diferentes clases de estrategias de aprendizaje, mediante las que se desarrollan una serie de

acciones, con el propósito de lograr una meta; estas acciones y unos objetivos de aprendizaje con su respectiva evaluación de resultados, convierten al aprendiz en autónomo (Wenden, 1987; Wenden & Rubin, 1987).

Se considera que otra manera de mejorar, o de complementar los cursos de *e-learning*, es buscar la forma de crear Zonas de Desarrollo Próximas, ZDP, Vigotsky (1988), en las que tiene importancia no sólo lo que los aprendices saben, sino también, la forma como se cuestiona lo que significa esos conocimientos para ellos.

Según Onrubia (como se cita en Esteve, Arumi & Cañada, 2003), el equilibrio entre lo que se sabe y el cuestionamiento respectivo, se logra con una mayor participación de los estudiantes, asimismo, con la profundización de esos conocimientos por parte de los mismos, sin dejar a un lado la ampliación al objetivo puntual del alumno, y una mayor relación entre los conocimientos nuevos y los previos. El internet es una herramienta poderosa para la profundización de los conocimientos; la participación de los estudiantes se incrementa considerablemente en los foros o chat, siendo éstos, espacios amigables y favorables para el saber, de igual manera, para la relación entre los conocimientos nuevos y previos; sería conveniente el diseño de algunas preguntas genéricas, que se puedan aplicar a las diversas profesiones y ocupaciones de los estudiantes.

En relación con las estrategias de aprendizaje Herrera Cubas (1997) plantea que existen dos formas de enseñarlas: la primera, integrándolas en los contenidos a impartir (contextualizándolas), la segunda, constituyéndolas en un contenido en sí mismas (uso de manera explícita).

En el aprendizaje de una segunda lengua, también se incluye un conocimiento implícito y uno explícito; el uso consciente de las estrategias de aprendizaje, es una oportunidad para afinar y mejorar su aplicación, éste es el primer paso hacia la automatización del conocimiento.

El autor propone para el lenguaje escrito, la enseñanza de las estrategias como conocimiento explícito a través del estudio de casos, éstas propician el análisis del problema seleccionado, el intercambio de ideas y la toma de decisiones, ésta es una actividad que se puede desarrollar en la enseñanza virtual.

Motivación al Finalizar un Curso

El tutor en *e-learning* es un agente mediador que ayuda a construir significados en donde interviene el aprendiz. Santamaría, Tadesco, Fueyo y Lorenzo (2008), hablan de la existencia de unas competencias imprescindibles en el tutor, entre ellas están: la competencia didáctica y la competencia tutorial; la competencia didáctica pretende que el tutor pueda gestionar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la planificación, selección y secuenciación de los contenidos, de igual manera, brindar la ayuda necesaria al aprendiz; la competencia tutorial sirve para establecer unas adecuadas interacciones con el aprendiz y facilitarlas entre ellos.

Según, Bautista, Borges y Forés (2006), existen diferentes escenarios y propuestas para acompañar desde la motivación y autorización, tenemos un trabajo de motivación desde factores externos, internos, en el miedo a perder, en la ilusión de conseguir, en el ahora, en el futuro, a partir de rutinas, y en la innovación. Es importante conocer qué tipo de motivación se va a trabajar y con qué objetivo, para lograr despertar interés en iniciar, desarrollar y terminar el curso, tanto por el contenido como por la forma como se orienta. “*Que se anime a terminar así encuentre mil obstáculos*”,

*“¡¡Ganas, empeño y mucha dedicación, no darse por vencido...nunca!”,
“Que debe ser disciplinado porque es un aprendizaje más personal que
en algo presencial”, “Que ésta es una herramienta tecnológica muy buena
para continuar en el aprendizaje. Si no se puede desplazar hasta un lugar
especial.”*

La Motivación

Según el libro “Didáctica General La Practica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria” por Joan Mallart/Navarra (2008) dice ; “ la visión más actual no entiende la motivación como una fuerzas internas solamente (instintos, voluntad, energía psíquica) ni tampoco las explica en términos estrictamente comportamentales, reflejo de estímulos ambientales y refuerzos externos. El enfoque cognitivo entiende hoy la motivación como un proceso que trata de explicar como el conjunto de pensamientos, creencias y emociones se transforma en una acción determinada a la consecución de objetivos.

Por otro lado, en el libro “Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases” por José Bernardo Carrasco (1997) nos dice: “Motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y dado que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquéllos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender. Un motivo es algo que constituye un valor para alguien. La motivación hace que salgamos de la indiferencia para intentar conseguir el objetivo previsto.”

En el libro “Didáctica General La Practica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria” por Joan Mallart/Navarra (2008) nos indica las diferentes teorías de la motivación detalladas a continuación:

Teorías de la Motivación

Maslow: Teoría de las necesidades.

En nuestras actividades, trabajo, estudio, los seres humanos queremos satisfacer unas necesidades. La motivación viene condicionada por necesidades que pueden variar según el momento de la vida de cada persona. Los motivos son personales, individuales y más de un motivo puede actuar simultáneamente dentro de un área de necesidades. Este autor mostro como se jerarquizaban.

Atkinson: Teoría de la motivación de logro.

La motivación de logro se basa en el deseo de tener éxito. La teoría clásica de Atkinson considera tres factores determinantes de la conducta orientada hacia el logro:

- a) El motivo de logro (achievement) es el resultado del conflicto que se produce entre el deseo de obtener éxito y el de evitar el fracaso.
- b) Las expectativas de éxito coinciden con la percepción subjetiva de las probabilidades de triunfar en la tarea.
- c) El grado del incentivo, grado de reto o desafío que implica la tarea, puede dar lugar a un sentimiento mayor o menor de competencia.

Los alumnos más motivados por el éxito:

- Tienen a seleccionar problemas que planteen retos moderados.
- Suelen perseverar, esforzándose durante bastante tiempo, antes de renunciar a los problemas difíciles.
- Disminuyen la motivación si consiguen algún éxito con demasiada facilidad.
- Responden mejor a tareas de retos mayores.

- Suelen obtener mejores calificaciones ante otros compañeros de capacidad similar.

Los alumnos más motivados por la necesidad de evitar el fracaso:

- Optan por problemas más fáciles, o bien por otros demasiado difíciles.
- Se sienten desanimados por los errores y estimulados por el éxito.
- Responden mejor a las tareas que ofrecen retos menores.
- Responden mejor a un aprendizaje fragmentado en pequeñas tareas, y cuando se evita el reconocimiento público del error.

Deci y Ryan (1985), consideran esta motivación como intrínseca ya que un sujeto se halla motivado hacia el rendimiento cuando inicia o persiste en actividades de las cuales se podría derivar el sentimiento de competencia y de autodeterminación que proporciona el éxito.

Weiner: Teoría de la atribución

Las atribuciones son las causas de nuestros éxitos y fracasos, estas causas explican el resultado de nuestras acciones e influyen a su vez en acciones posteriores. Lo que influye sobre todo es nuestra manera de valorar las acciones. Las respuestas al alumnado a las pregunta de cuales creen que son las causas de sus éxitos o fracasos, siempre subjetivas pueden ser: la capacidad, el esfuerzo, la suerte, una ayuda, el interés, la claridad de las instrucciones recibidas.....

Las causas del éxito o el fracaso, según Weiner, pueden ser internas o externas al sujeto, estables o variables, controladas o no controlables.

Las atribuciones son determinantes primarias de la motivación por que influyen en las expectativas, en las reacciones afectivas, en la conducta y en sus resultados.

TAXONOMIA DE LAS CAUSAS DEL ÉXITO O FRACASO PERCIBIDAS (WEINER, 1992)

	CAUSAS INTERNAS		CAUSAS EXTERNAS	
	ESTABLES	VARIABLES	ESTABLES	VARIABLES
CONTROLABLE	esfuerzo habitual:	Esfuerzo inmediato:	Actitudes del profesorado:	Ayuda no habitual:
	<<Estudio mucho>>	<<No me prepare bastante>>	<<No le caigo bien>>	<<Yo solo no lo habría conseguido solo>>
NO CONTROLABLE	capacidad, habilidad:	Estado de ánimo:	Dificultad de la tarea:	Suerte:
	<<Se me da bien>>	<< Hoy no estoy por....>>	<<Era demasiado difícil>>	<<leí este tema antes del examen>>

Tabla 2. TAXONOMÍA DE LAS CAUSAS DEL ÉXITO O FRACASO PERCIBIDAS (WEINER, 1992)
Fuente: "Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases" por José Bernardo Carrasco (1997)

Bandura: Teoría del aprendizaje social

El aprendizaje por imitación es diferente de la conducta por imitación es diferente de la conducta por imitación según Bandura. Mientras que el principio de contigüidad explica el aprendizaje por imitación, el principio de refuerzo explica la conducta de imitación. El hecho de imitar depende tanto de las características del modelo como de las del aprendiz. Se trata de una teoría cognitivista porque las creencias, expectativas, intenciones, metas y valores, anticipaciones y autoevaluaciones del aprendiz son nuevos factores clave para explicar la motivación de una manera cognitiva.

La primera fuente de motivación la constituyen nuestros propios pensamientos y proyecciones acerca de los resultados –éxitos y fracasos- basados en las experiencias, a partir de aquí imaginamos las consecuencias futuras de nuestros actos:

- a) Expectativas. ¿Qué obtendré con ello?
- b) Intenciones. (deseo acabar esto)
- c) Previsiones. (me llevara tanto tiempo que o lo acabare)
- d) Autoevaluación.(no soy bastante bueno en este tema)

En el libro “Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases” por José Bernardo Carrasco (1997) sobre la tipología de la motivación nos dice:

Tipología

Tipos de Motivación

Según que el alumno acepte y reconozca la necesidad de estudiar, o sea obligado a ello mediante la coacción, la motivación puede ser positiva o negativa.

a) La motivación positiva se produce cuando el alumno es consciente de la importancia del estudio, y puede ser intrínseca y extrínseca.

En la motivación positiva intrínseca se produce un interés favorable por la materia en sí como campo de estudio y de trabajo. De esta suerte el alumno estudia por el interés que en él despierta la propia materia.

En la motivación positiva extrínseca el interés por el estudio resulta no tanto de la materia en sí cuanto de las ventajas que ofrece, o del profesor que la enseña (admiración del alumno hacia su persona), o del método que se está siguiendo, etc.

b) La motivación negativa consiste en hacer que el alumno estudie por medio de amenazas y castigos. Presenta también dos modalidades: física y psicológica. La motivación negativa física se da cuando el alumno recibe castigos físicos y privaciones de salidas de recreo, de diversiones...— La motivación negativa psicológica tiene lugar cuando se emplean amenazas, reprensiones, humillaciones, reprobación o, en fin, es tratado el alumno con severidad excesiva o desprecio. Hablando con propiedad, la motivación negativa no existe, puesto que motivar consiste en aspirar libremente a alcanzar determinados objetivos, lo cual es todo lo contrario de lo que supone la motivación negativa al obligar al alumno a realizar de modo coactivo determinadas tareas que libremente no haría.

Vida Volitiva

Definición.-

Voluntad.- Es la propiedad que expresa la personalidad, emergiendo en mayor o menor grado (y por lo tanto, marcando un índice de sufrimiento, dependiente de este grado) por la capacidad de la razón y la memoria de realimentar la motivación que permita a la mente estructurar un futuro con una línea de acción que ponga de nuestra mano la capacidad de expresar un trabajo que culminará en un éxito previamente calculado.

Volitiva.- La capacidad de querer -o capacidad volitiva- opera en función y en dependencia de la anterior -capacidad intelectual- y significa que el sujeto es apto para determinarse de forma autónoma, resistiéndose a los impulsos.

Es la capacidad de dirigir la voluntad conforme a la propia comprensión de las cosas. La capacidad de querer se suele identificar con el libre

arbitrio: el hombre que actúa es libre porque su acto es voluntario y se manifiesta en dos tiempos: por un lado, puede actuar o no actuar -ésta es la libertad de ejercer- y, por otro lado, puede elegir un acto u otro -y esa es la libertad de especificación. El sujeto ha de tener consciencia del acto que ejecuta y ha de poder realizarlo y quererlo libremente, lo que supone una actuación con voluntad libre.

Procesos Volitivos

En la actividad del ser humano es posible distinguir dos tipos de acciones, las involuntarias y las voluntarias. Las primeras son aquellas que no presentan una regulación premeditada en su ejecución la cual tiene un carácter impulsivo (relación incondicionada Ej.: Retirar la mano de una superficie caliente). Las acciones voluntarias son las que se realizan con un fin consciente ejemplo: Elaborar un proyecto de investigación. La mayoría de las acciones voluntarias se subordinan a la voluntad o actividad volitiva de la personalidad.

Existen diferentes enfoques sobre la voluntad. Según las corrientes filosóficas idealistas, el hombre actúa por su “libre albedrío”, es decir el sujeto es capaz de decidir o elegir lo que va hacer con antelación a la ejecución, así como esforzarse por un fin, en virtud de una fuerza mística:

La voluntad

Esta fuerza que en ocasiones se atribuye a Dios; o a un espíritu sobrenatural y otros la conciben como una cualidad especial del ser humano, es la guía de la actividad del hombre y aquello que lo hace dueño de sus actos. El materialismo dialéctico niega el “libre albedrío”, el ser humano decide, determina y regula de forma consciente y esto no responde a una fuerza sobrenatural, es consecuencia de la vida en

sociedad, de conocer sus necesidades y sus formas de satisfacer en dependencia de las condiciones específicas en que vive. Ejemplo: Un fumador. Me gusta el cigarro, esto me puede llevar a ser una persona enferma, mi decisión cambiaría mi vida.

La Actividad Volitiva:

Es una forma de actividad voluntaria que supone la previa conciencia de un fin. Se diferencia de la actividad involuntaria porque en ésta no hay plena conciencia de su personalidad. La actividad volitiva es propia sólo del ser humano, surge y se desarrolla en la interacción del sujeto con el mundo social. La actividad volitiva está estrechamente ligada a la actividad Las diferencias en cuanto a la voluntad están dadas por la existencia de cualidades volitivas que surgen en el hombre como consecuencia de su actividad en el medio social y caracterizan las peculiaridades de la regulación consciente de la acción.

Estas cualidades no pueden juzgarse a partir de la evaluación aislada de un acto volitivo. Estos tienen estabilidad relativa y se expresan en los métodos o formas habituales de desarrollar los actos volitivos. Por eso, es necesario conocer con cierta profundidad, a las personas. Existen múltiples cualidades de este tipo, entre las más importante están.

Independencia: Determinación por el sujeto de su propia actuación, guiándose por sus convicciones, conocimientos e ideas.

Dependencia: El sujeto se somete fácilmente a influencias ajenas.

Firmeza: Cuando se adopta sin vacilación y oportunamente decisiones bien fundamentadas que lleva a cabo.

Indecisión: Se manifiesta en dudas, vacilaciones durante la lucha de motivos y la ejecución.

Perseverancia: Se manifiesta no sólo en la seguridad de la toma de la decisión sino en la constancia con que se lleva a cabo a pesar de los obstáculos.

Inconsistencia: Hará que el sujeto abandone su objetivo a la menor dificultad.

Autodominio: Refleja el dominio de sí mismo el sujeto es capaz de dominar su propia conducta.

Inseguridad: Duda al llegar a la meta, no le permite tomar decisión a pesar de los beneficios y ventajas que obtendría con su esfuerzo. Estas cualidades de la personalidad se forman igual que la personalidad, en el proceso de desarrollo del hombre, desde la niñez hasta la adultez y en ellos desempeña un papel primordial la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación y las organizaciones sociales, orientando la educación hacia el desarrollo de cualidades volitivas positivas.

Características generales de los actos volitivos del individuo.

Una de las peculiaridades distintivas del individuo es su capacidad para realizar actos conscientes y dirigidos a un fin. Esta facultad se conoce como el hombre de voluntad.

A diferencia de los animales, cuyo comportamiento esta siempre determinado por las necesidades biológicas, los actos del individuo están supeditados ante todo, a sus motivos sociales. Guiándose por las normas sociales, por los sentimientos sociales en la que han sido educadas y por la experiencia adquirida, las personas dirigen sus esfuerzos y su actividad consciente a logro del fin propuesto.

Cuando trata de alcanzar lo que desea, el individuo supera frecuentemente grandes dificultades y obstáculos, tanto externos como internos. Así, el soldado herido, sobreponiéndose al dolor, no abandona el

campo de batalla; a pesar de sufrir el martirio del hambre, los presos continúan negándose a comer para lograr que sean atendidas sus reivindicaciones.

Esta capacidad de las personas para someterse a una enorme tensión interna han tratado de explicarla los psicólogos idealistas diciendo que los seres humanos están dotados por la naturaleza de una fuerza espiritual de características especiales. En unos individuos esta fuerza es, por nacimiento, mayor (individuos de fuerte voluntad, mientras que en otros es mucho menor (débiles de voluntad). Esta teoría causa claramente su naturaleza política y profundamente reaccionaria, ya que, como consecuencia de ella, se dice que solo las personas de voluntad fuerte son capaces de organizar y dirigir la vida del país, de dedicarse a las ciencias, la política y las artes. En cambio los individuos de voluntad débil solo sirven para estar subordinados a los fuertes. Su destino consiste en cumplir la voluntad de los más fuertes, de los seres que, por naturaleza, son superiores. Si recordamos que esta concepción "científica" defiende la idea de que la debilidad o fuerza de la voluntad se transmite por herencia y no se modifica en el transcurso de la vida de cada individuo, queda al descubierto, con la claridad meridiana, su verdadero significado social.

Los clásicos del marxismo y los científicos avanzados han descorrido el velo del misterio que oculta el problema de la voluntad.

En la conocida comparación, ya clásica, de la actividad consciente del individuo, del arquitecto, con el comportamiento instintivo de la abeja, Marx puso de relieve el papel del objetivo fijado conscientemente, que determina la actividad volitiva del individuo. Esta incluye los aspectos de la previsión y la planificación de la claridad de objetivos y del empleo razonado de la experiencia acumulada.

La doctrina de Séchenov y Pávlov acerca de la naturaleza reflejada de la psique han permitido dar una explicación materialista al transcurso del proceso volitivo en el individuo y demostrar no solo que la voluntad es cognoscible, sino también la posibilidad de su educación planificada en los niños.

Ello tiene una importancia actual para la sociedad que ha de dar al país personas desarrolladas en todos los aspectos, preparadas para el trabajo, y para su participación activa en la vida social.

Refiriéndose a la aparición de las acciones volitivas o voluntarias, Pavlov decía: “Las células cenestésicas de la corteza... están vinculadas.... a todas las células de la corteza que representan tanto a los influjos externos como a todos los posibles procesos internos del organismo. Este es, precisamente, el fundamento fisiológico de la llamado voluntariedad de los movimientos, es decir, de su dependencia condicionada a la actividad total de la corteza”.

La voluntad se expresa, ya a través de la acción dirigida a la consecución del fin deseado, ya a través de la inhibición, es decir, de la renuncia a la acción para alcanzar un objetivo que el individuo comprende. Mientras la persona medita para elegir el mejor medio de acción, y valora cada uno de estos medios, no ha dado aún prueba alguna de voluntad. Solo el cumplimiento de la decisión adoptada es manifestación de su voluntad razonada.

Es evidente que no se pueden juzgar las cualidades volitivas de un individuo por una acción tan simple como es el tender el brazo hacia un vaso y el subsiguiente del mismo.

Psiquis Humana

Definición.-

La psiquis humana es el orden mental basado en el funcionamiento del intelecto, la emoción y la voluntad, que son los tres aspectos básicos de nuestra mente, que también pertenece a la psiquis. Para los filósofos griegos, la interpretación de psiquis es lo mismo que espíritu. El corazón, es un impulso que existe en un estado previo al del intelecto, a la emoción y a la voluntad. El corazón es, para darle una definición, “el impulso emocional irrefrenable de buscar alegría a través del estímulo que nos retribuyen los seres y los objetos con los cuales nos relacionamos”. Corazón no es la expresión más correcta, pero no tenemos otra palabra en español.

El corazón (impulso), se expresa a través de los deseos, ya sea intelectual, emocional o volitivo. Esto es lo más esencial de la naturaleza humana. Estos son los tres aspectos de la psiquis humana, el corazón, la mente y el tercer aspecto basado en estos dos son: conocimientos, pensamientos, sentimientos, emociones, percepciones, sensaciones, discernimientos, etc. Esta es la esencia del ser humano, es espiritual, metafísica, psicológica, como queramos llamarle, o sea que es intangible, invisible, no se puede ver ni tocar, pero se expresa a través de los cinco sentidos físicos.

Podemos observar que en el aspecto del corazón nos asemejamos, ya que ese impulso de amor, es igual en todos los seres humanos, porque nos conecta con ser original, por eso Dios nos dotó de corazón, ese impulso emocional de ser feliz a través del amor, aunque ese impulso lo podemos enfocar en objetivos diferentes. Nuestro corazón original, es igual al corazón de Dios, para que nos sintamos realizados a través de satisfacer nuestros deseos de amor. Esa es la esencia más profunda de

la naturaleza humana, y es por eso que Dios nos creó con ese deseo, para que seamos como Él. Jesús nos dijo que debemos saber que somos Dioses, esto está expresado en el libro de Juan, en el versículo treinta y cuatro del capítulo diez.

Aunque en el aspecto del corazón somos iguales a Dios y entre cada uno de nosotros, somos seres diferentes uno del otro, cada persona tiene un valor único, que se diferencia de los demás. Por eso, si bien somos todos iguales en corazón, emocional e intelectualmente somos diferentes y en nuestra forma de actuar (voluntad) también tenemos nuestras particularidades. Es decir, que cada individuo tiene su emoción, intelecto y voluntad personal, única.

La psique según Aristóteles

La importancia de la propuesta de Aristóteles con respecto a la psique reside en su carácter, pongámoslo así, naturalista, es decir, no existe como una entidad que se sitúa más allá del ser vivo, sino que es, por el contrario, su causa inmanente, *entelequia* dice el estagirita. Para entender mejor este último concepto es necesario recordar, dentro de la ontología aristotélica, la división del ser según la potencia y el acto. Tomando el trillado ejemplo de una semilla, ésta es en potencia una planta de maíz, por ejemplo.

Convertirse en planta de maíz es la puesta en acto de tal semilla; la entelequia denota este movimiento, esta *actualización* del ser a su fin inmanente. De acuerdo con lo anterior, tenemos entonces que la entidad o sustancia (*ousía*) puede darse de tres maneras: en primer lugar como *materia*, en segundo como *estructura y forma*, y por último, como un *compuesto* de las dos anteriores (hilemorfismo). En este sentido, la materia es potencia, y la forma es acto o entelequia; así el ser vivo es hilemórfico en tanto está compuesto de ambas. De este modo, Aristóteles

define de la siguiente manera la psique, traducida al castellano como “alma”: El alma es necesariamente entidad en cuanto forma específica de un cuerpo natural que en potencia tiene vida. Ahora bien, la entidad es entelequia, luego el alma es entelequia de tal cuerpo (Aristóteles, versión 2000, p. 78).

Desarrollo de la psiquis

La psicología evolutiva tuvo un gran desarrollo en el siglo XX, muy vinculada a la psicología educacional. Grandes figuras internacionales de nuestra ciencia han contribuido a ella y constituye actualmente una importante dirección analítica de la investigación psicológica, que tuvo en la psicología soviética un notable exponente, la cual a su vez influyó en el desarrollo alcanzado actualmente por la psicología evolutiva cubana.

Cuando hablamos del desarrollo de lo psíquico nos referimos tanto al filogenético (la evolución de la psiquis de los animales que condujo a la aparición de la conciencia humana) como al histórico-social (el desarrollo de la psiquis en la evolución histórico-social pasada y actual); y al ontogenético (el desarrollo de la psiquis del individuo desde su nacimiento hasta su muerte). De aquí se deriva que se pueden considerar 3 direcciones analíticas en la investigación del desarrollo:

- Estudio del desarrollo filogenético de la psiquis, que se expresa en la herencia innata.
- Estudio del desarrollo histórico-social de la psiquis, que se cristaliza en la cultural material y espiritual alcanzada por la humanidad.
- Estudio del desarrollo ontogenético de la psiquis en la interacción individuo-medio, que conduce al ser humano adulto.

Cada una de estas formas tiene sus características y leyes específicas, es irreducible la una de las otras, pero a la vez se influyen, penetran y condicionan recíprocamente, se encuentran en unidad dialéctica.

El desarrollo psíquico humano se debe comprender en la unidad de sus 3 dimensiones: el filogenético, el histórico-social y el ontogenético, por ello, para comprender el desarrollo psíquico del niño es necesario tener en cuenta la evolución filogenética del psiquismo, que se cristaliza en sus potencialidades innatas, pero también se debe considerar el desarrollo histórico-social del psiquismo, que se expresa en el nivel alcanzado por la cultura material y espiritual y la vida social que el niño encuentra al nacer y evoluciona en el decurso de su vida.

Ahora bien, el desarrollo ontogenético del psiquismo humano puede ser comprendido solo a partir de las interacciones del niño con su medio social externo que, actuando a través de las potencialidades innatas y adquiridas de desarrollo, se refleja en él y lo transforma de un ser puramente reactivo y sensomotriz (en la primera infancia) en un individuo adulto activo, racional y creador. Así, el desarrollo ontogenético es el producto del reflejo del medio social actual (fruto del desarrollo socio histórico) que actúa a través del desarrollo filogenético previo, consolidado en la herencia.

2.5 Hipótesis

El Método tradicional influye directamente en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de los octavos grados del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua, parroquia La Matriz.

2.6 Señalamiento de Variables de Hipótesis

Variable Independiente

Método tradicional (causa)

Variable Dependiente

Motivación aprendizaje del Idioma Inglés. (efecto)

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

El desarrollo de la investigación tendrá un enfoque cuali-cuantitativo, ya que se caracteriza por estar orientada a observar, describir, interpretar y comprender el problema y por relacionarse con la incorporación de una herramienta informática en el proceso educativo, también por que se realizara un análisis del problema y se asumirá una posición dinámica, con una perspectiva de adentro hacia fuera y se pondrá énfasis tanto en el proceso de trabajo, como en los resultados del mismo hasta llegar a comprobar la hipótesis y alcanzar los objetivos.

3.2 Modalidad básica de la investigación.

Para la elaboración de este proyecto es necesario de utilizar las siguientes modalidades:

Bibliográfica o documental:

Porque éste tipo de investigación tiene por propósito detectar, ampliar y profundizar diferentes enfoques, teorías, conceptualizaciones y criterios de diversos autores sobre una cuestión determinada. Utilizando internet, revistas y textos.

De campo:

La presente investigación es de campo ya que se realiza el estudio del tema en el lugar de los hechos o donde se produce los acontecimientos, es decir a los estudiantes de

3.3 Nivel o tipo de investigación

Exploratorio.- ya que se realiza un diagnóstico para saber si se puede implementar una biblioteca virtual, que ayude a mejorar el aprendizaje de los estudiantes del colegio por medio de una encuesta

Descriptiva.- por que se realiza un análisis crítico profundo y general del problema ya que al asociar la variable independiente con la dependiente esta investigación determina como la biblioteca virtual, optimiza el aprendizaje de los estudiantes.

Correlación o de Asociación de variables.- Determina el grado de relación y el comportamiento que existe entre la variable independiente y la dependiente.

3.4 Población y Muestra

Estudiantes del Instituto Tecnológico Luis A Martínez	Frecuencia
Paralelo A	40
Paralelo B	40
Paralelo C	40
Paralelo D	40
TOTAL	160

Tabla 3. Población y Muestra

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

3.5 Operacionalización de Variables

Variable independiente: Método Tradicional

VI: MÉTODO TRADICIONAL				
CONCEPTUALIZACIÓN	CATEGORIA/ DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
El Modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor/a como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el alumno es visto como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar. El alumno es el centro de la atención en la educación tradicional. Las causas del uso de este método pueden variar desde el déficit de capacitación docente, esquemas mentales de los docentes o edad docente.	<p>Déficit de capacitación docente</p> <p>Esquemas mentales</p> <p>Edad docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos básicos. • Fomenta el memorismo. • Repetitivo. • Autoritarismo • Mayores de 50 años. • Accionar lento 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu maestro de inglés te enseña conocimientos avanzados? • ¿Tu maestro evalúa de forma creativa? • ¿Tu maestro suele innovar sus métodos de enseñanza? • ¿Tu maestro de inglés es flexible con los estudiantes? • ¿Tus maestros de inglés son menores de 50 años? • ¿Tú maestro de inglés es dinámico en sus clases? 	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Encuesta</p> <p><u>Instrumento:</u></p> <p>Cuestionario Estructurado.</p>

Tabla 4. Variable independiente: Método Tradicional
Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

Variable Dependiente: La Motivación

CONCEPTUALIZACIÓN	CATEGORÍA/ DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
La motivación se identifica únicamente mediante la acción, tenemos que los componentes anteriores a una acción son el pensamiento, el sentimiento y la actitud, y sus etapas son. Pensamiento, sentimiento, acción.	Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del idioma. • Oportunidades de viajes y trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabes la importancia del idioma inglés en el mundo? • ¿Conoces las oportunidades que puedes tener gracias al inglés? 	<u>Técnica:</u>
	Sentimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Deseo de aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has notado en tus compañeros el deseo de aprendizaje de inglés? 	Encuesta
	Actitudes y acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo en trabajos. • Asistencia a clases. • Investigar nuevos términos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tus compañeros se entusiasman en hacer los trabajos de inglés? • ¿Tus compañeros siempre asisten a clases de inglés? • ¿Tus compañeros investigan nuevos términos en inglés y los comparten? 	<u>Instrumento:</u> Cuestionario Estructurado.

Tabla 5. Variable Dependiente: La Motivación

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

3.6 Plan de Recolección de Información

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se aplicó una encuesta, se lo realizó desplazándome vía terrestre a la Institución Educativa en mención, con mi identificación personal, y una guía de preguntas (Cuestionario de 10 preguntas cerradas).

3.7 Plan de Procesamiento y Análisis de Información

Es un proceso del contexto de investigación, que consiste en recolectar datos mediante la encuesta aplicada a los estudiantes de la institución.

Se hará una recolección de información por medio de preguntas escritas a: estudiantes, con la guía de preguntas sobre hechos y aspectos que nos interesa indagar, el estudio de la información se lo realizara de una manera metódica, reflexiva y crítica con la recolección de la información adecuada y fiable, suprimiendo fenómenos casuales, resultantes de esta investigación, es decir el filtrado de datos de información incorrecta, errónea, rudimentaria, artificial, contradictoria y otros errores que se puedan presentar, en casos específicos e individuales se tiene que repetir la recolección de información para corregir fallas de respuestas.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Resultados de la encuesta de los Estudiantes

Pregunta 1

¿Tu maestro de inglés te enseña conocimientos avanzados?

Tabla 6. Pregunta 1

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	45	28 %
NO	115	72 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.



Gráfico 4. Pregunta 1

Análisis:

Según los datos el 72% de los estudiantes dice que el maestro de inglés no enseña conocimientos avanzados para el aprendizaje del idioma inglés. Por lo cual podemos decir que los estudiantes están acostumbrados a una metodología de enseñanza tradicional.

Pregunta 2

¿Tu maestro de inglés evalúa de forma creativa?

Tabla 7. Pregunta 2

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	56	35 %
NO	104	65 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

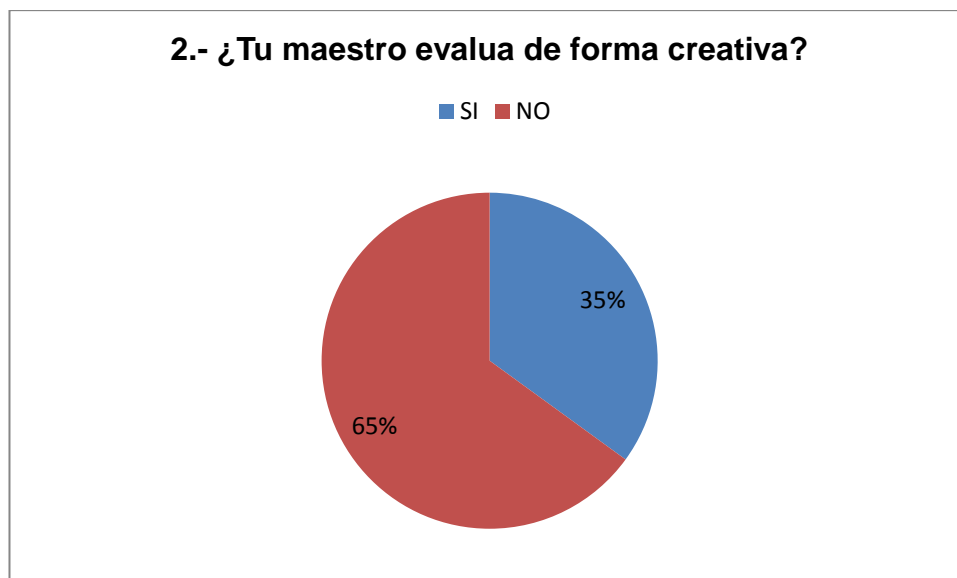


Gráfico 5. Pregunta 2

Análisis.- Según los datos el 35% de los encuestados opina que el maestro si avalúa de forma creativa. Por lo cual podemos decir que una gran mayoría opina que el maestro se basa en una evaluación pasiva y estructurada.

Pregunta 3

¿Tu maestro suele innovar sus métodos de enseñanza?

Tabla 8. Pregunta 3

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	70	44 %
NO	90	56 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

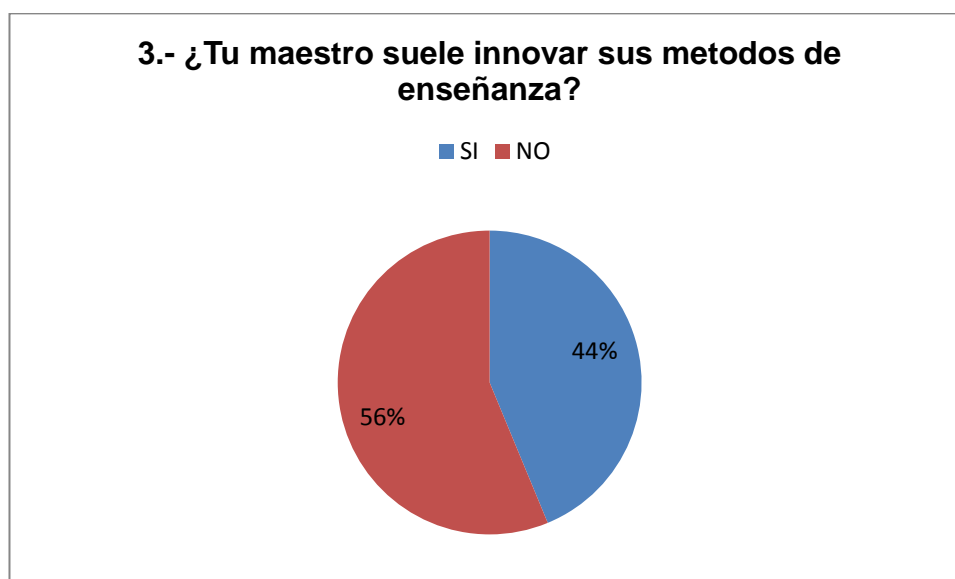


Gráfico 6. Pregunta 3

Análisis.- Según los datos el 56% de los estudiantes opina que el maestro no suele innovar sus métodos de enseñanza. Por lo cual podemos decir que el maestro tiene definidos sus propios esquemas mentales.

Pregunta 4

¿Tu maestro de inglés es flexible con los estudiantes?

Tabla 9. Pregunta 4

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	75	47 %
NO	85	53 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

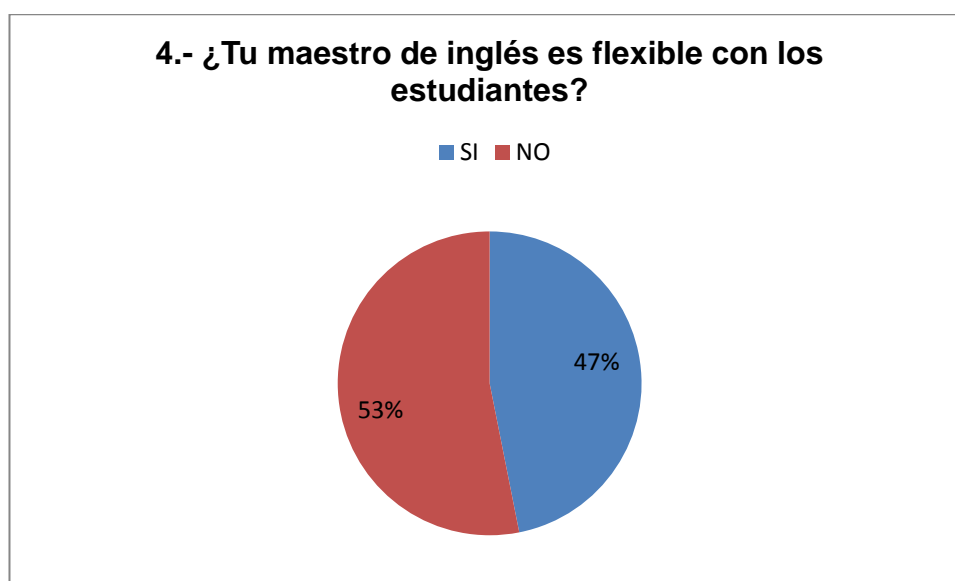


Gráfico 7. Pregunta 4

Análisis.- Según los datos el 47% de los estudiantes afirma que el maestro si es flexible con los estudiantes. Por lo cual podemos decir que existe algo de confusión entre el alumno acerca de la flexibilidad del maestro.

Pregunta 5

¿Tus maestros de inglés son menores de 50 años?

Tabla 10. Pregunta 5

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	55	34 %
NO	105	66 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

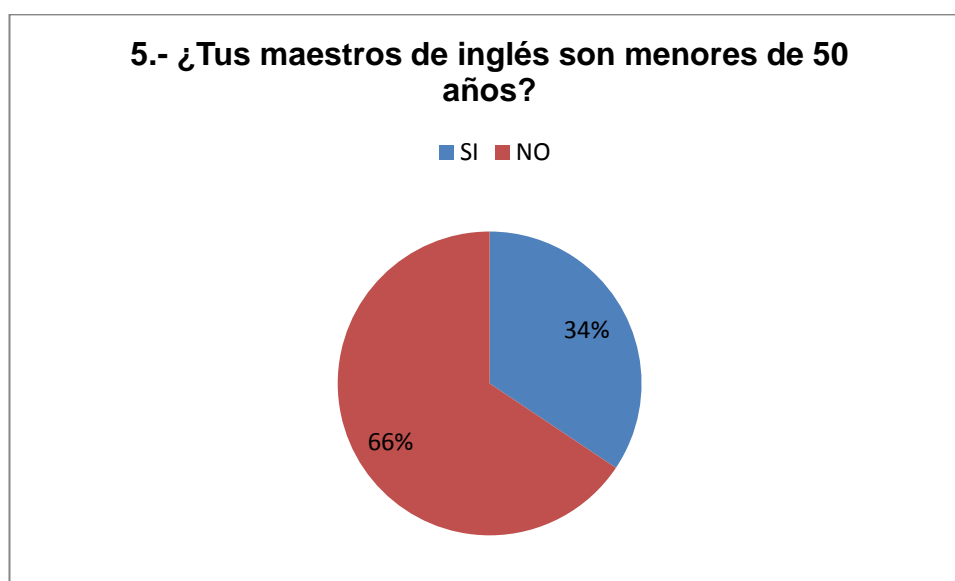


Gráfico 8. Pregunta 5

Análisis.- Según los datos el 66% de los estudiantes afirma que sus maestros de inglés son mayores de 50 años. Por lo cual podemos decir que es puede ser un factor que conlleve al uso del método tradicional en la enseñanza del idioma inglés.

Pregunta 6

¿Sabes la importancia del idioma inglés en el mundo?

Tabla 11. Pregunta 6

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	101	63 %
NO	59	37 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

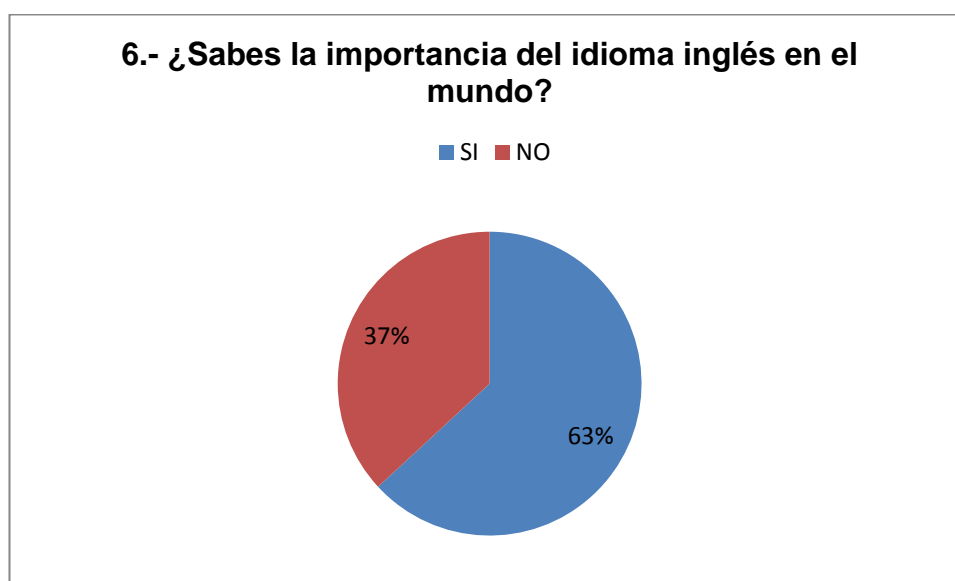


Gráfico 9. Pregunta 6

Análisis.- Según los datos el 63% de los estudiantes afirman conocer la importancia del idioma inglés en el mundo. Por lo cual podemos decir que los estudiantes tienen muy claro los beneficios que les puede brindar el conocimiento de este idioma.

Pregunta 7

¿Has notado en tus compañeros el deseo de aprendizaje del inglés?

Tabla 12. Pregunta 7

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	35	22 %
NO	125	78 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

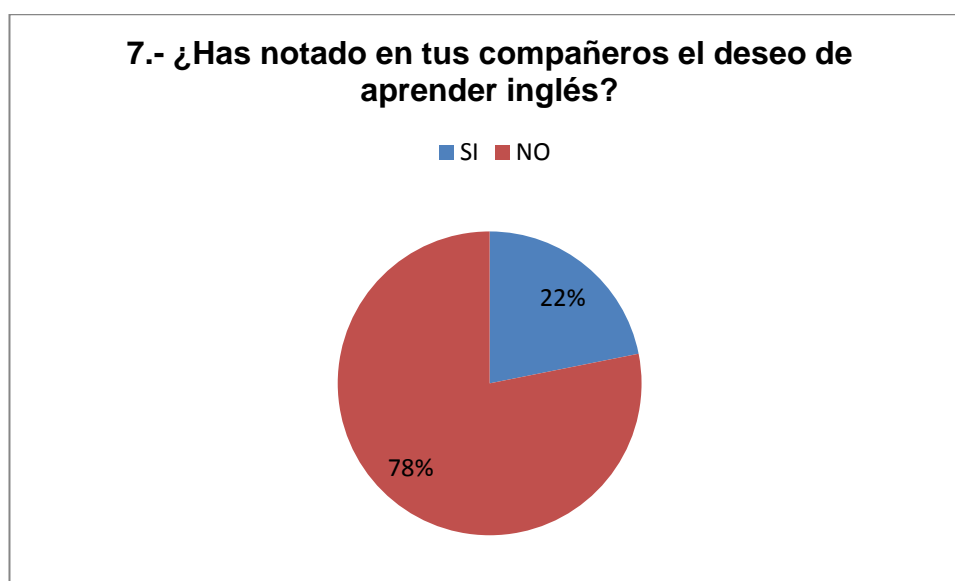


Gráfico 10. Pregunta 7

Análisis.- Según los datos el 78% de los estudiantes opina que sus compañeros no muestran deseo por aprender el idioma inglés. Por lo cual podemos decir que es evidente la falta de motivación brindada por los maestros a los estudiantes.

Pregunta 8

¿Tus compañeros se entusiasman en hacer los trabajos de inglés?

Tabla 13. Pregunta 8

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	60	37 %
NO	100	63 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

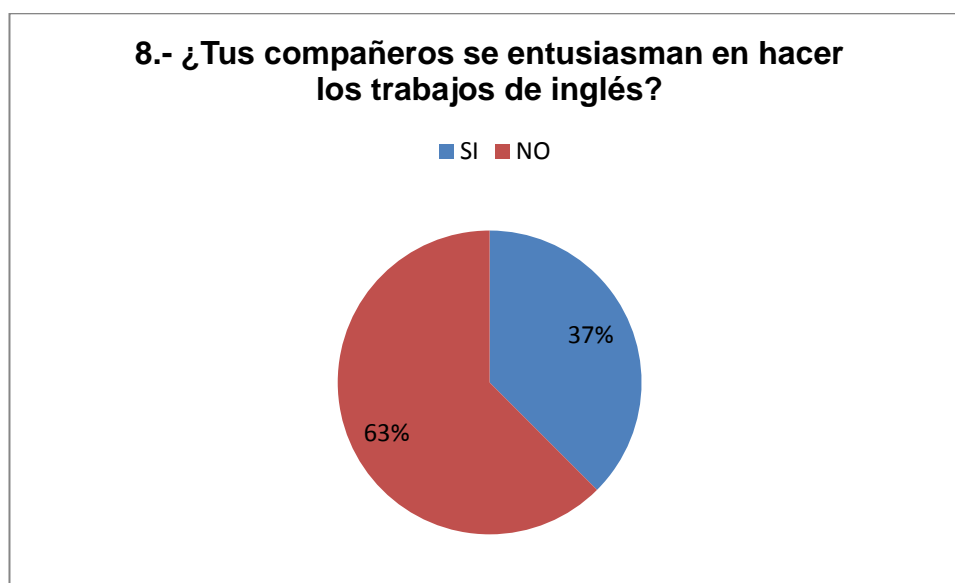


Gráfico 11. Pregunta 8

Análisis.- Según los datos el 63% de los estudiantes opina que sus compañeros no muestran ningún entusiasmo al hacer sus trabajos de inglés. Por lo cual podemos decir que los maestros no están utilizando ninguna estrategia para motivar al estudiante.

Pregunta 9

¿Tus compañeros siempre asisten a clases?

Tabla 14. Pregunta 9

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	138	86 %
NO	22	14 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

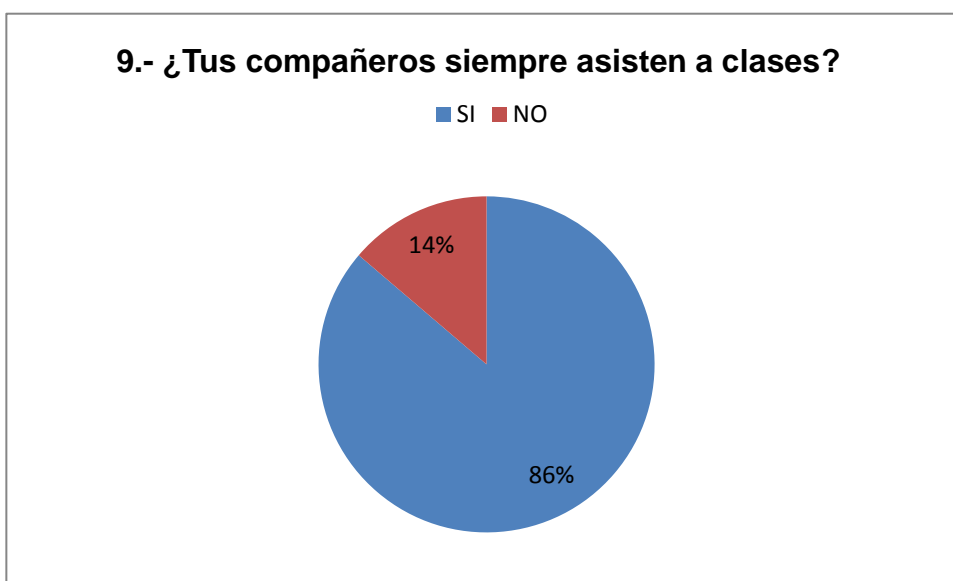


Gráfico 12. Pregunta 9

Análisis.- Según los datos el 86% de los estudiantes afirma que sus compañeros si asisten regularmente a clases. Por lo cual podemos decir que la inasistencia de los estudiantes no es un factor que incida en el aprendizaje del inglés.

Pregunta 10

¿Tus compañeros investigan nuevos términos en inglés y los comparten?

Tabla 15. Pregunta 10

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
SI	22	14 %
NO	138	86 %
TOTAL	160	100 %

Fuente: Estudiantes del Octavo grado de Educación Básica.

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López



Gráfico 13. Pregunta 10

Análisis.- Según los datos el 86% de los estudiantes indica que sus compañeros no se interesan en buscar nuevos términos en inglés y si lo hacen no lo comparten con el resto. Por lo que podemos afirmar que los estudiantes no tienen ningún interés por el aprendizaje del idioma inglés.

4.2 Comprobación de la Hipótesis.

4.2.1 Planteamiento de la Hipótesis.

HO: El Método Tradicional no influye en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de los octavos grados del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua parroquia La Matriz.

HI: El Método Tradicional influye directamente en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de los octavos grados del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua parroquia La Matriz.

Para este proceso de comprobación de hipótesis se lo realizará con tan solo 5 preguntas mismas que son relevantes para dicha investigación, fueron escogidas de la variable independiente las preguntas 1, 2 y 4; de la misma manera se escogió de la variable dependiente las preguntas 7 y 9.

4.2.2 Selección del Nivel de Significación

Se utilizara el nivel $\alpha = 0,05$

4.2.3 Descripción de la Población

Se tomó en cuenta a toda la población de 5to “A,B,C,D” grado del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez”. Para esto se realizó una encuesta tomada de un cuestionario que se lo realizó a través de la operacionalización de las variables del proyecto que se está desarrollando.

4.2.4 Especificación del Estadístico

$$X^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

X^2 = Chi cuadrado

Σ = Sumatoria

O = Frecuencias Observadas

E = Frecuencias Esperadas

4.2.5 Especificación de las Regiones de Aceptación Y Rechazo

gl: (f-1) (c-1)

gl: (5-1) (2-1)

gl: (4)

gl: 9,49

	FRECUENCIAS OBSERVADAS		
	CATEGORIAS		
	SI	NO	POBLACION
1.- ¿Tu maestro de inglés te enseña conocimientos avanzados?	45	115	160
2.- ¿Tu maestro de inglés evalúa de forma creativa?	56	104	160
3.- ¿Tu maestro de inglés es flexible con los estudiantes?	75	85	160
4.- ¿Has notado en tus compañeros el deseo de aprender inglés?	35	125	160
5.- ¿Tus compañeros asisten siempre a clases?	138	22	160
SUBTOTALES	349	451	800

Tabla 16. Frecuencias Observadas

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

	FRECUENCIA ESPERADA		
	CATEGORIAS		
	SI	NO	POBLACION
1.- ¿Tu maestro de inglés te enseña conocimientos avanzados?	69,8	90,2	160
2.- ¿Tu maestro de inglés evalúa de forma creativa?	69,8	90,2	160
3.- ¿Tu maestro de inglés es flexible con los estudiantes?	69,8	90,2	160
4.- ¿Has notado en tus compañeros el deseo de aprender inglés?	69,8	90,2	160
5.- ¿Tus compañeros asisten siempre a clases?	69,8	90,2	160
SUBTOTALES	349	451	800

Tabla 17. Frecuencia Observada

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

4.2.6 Recolección de Datos y Calculo Estadístico

Calculo del Chi (Ji) – Cuadrado

O	E	(O-E)	(O-E) ²	(O-E) ² /E
45	69,8	-24,8	615,04	8,81
115	90,2	24,8	615,04	6,81
56	69,8	-13,8	190,44	2,72
104	90,2	13,8	190,44	2,11
75	69,8	5,2	27,04	0,38
85	90,2	-5,2	27,04	0,29
35	69,8	-34,8	1211,04	17,35
125	90,2	34,8	1211,04	13,42
138	69,8	68,2	4651,24	66,63
22	90,2	-68,2	4651,24	51,56
800	800			X²= 170,08

Tabla 18. Calculo del Chi (Ji) – Cuadrado

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

REPRESENTACIÓN GRAFICA:

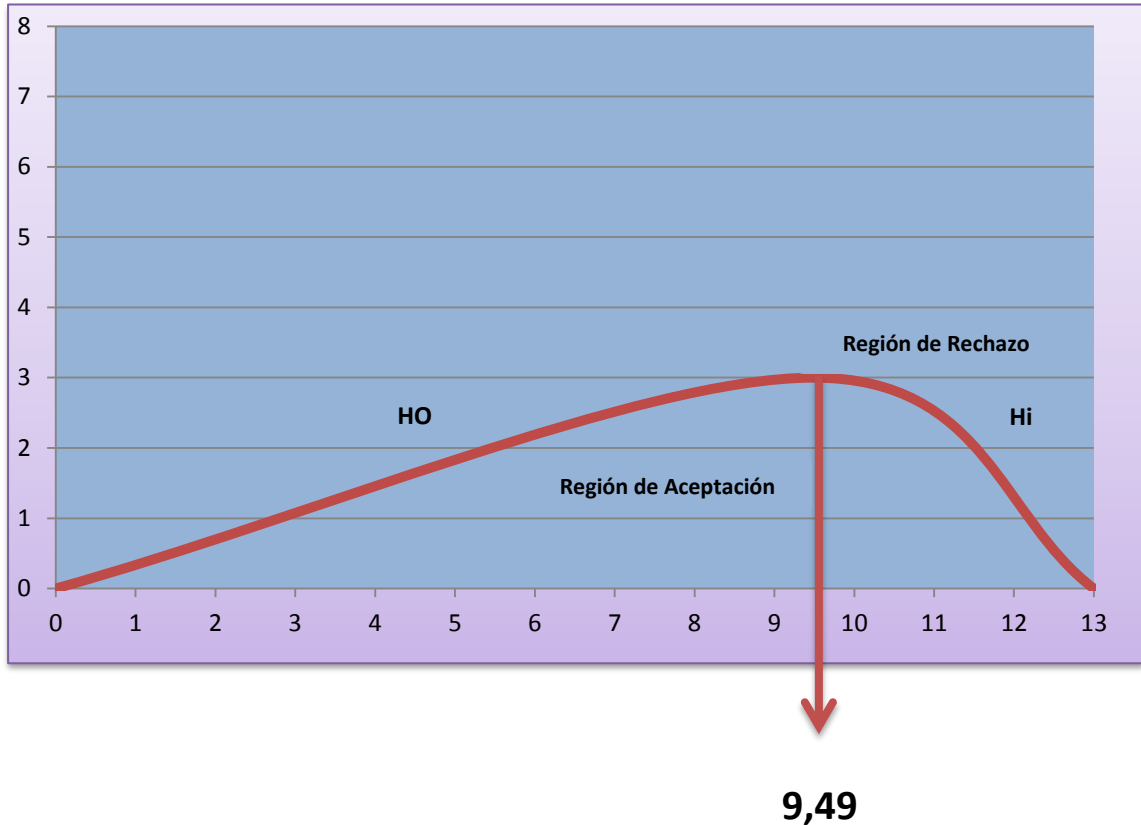


Gráfico 14. Representación gráfica
Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

Por consiguiente con 4 grados de libertad y un nivel de 0,05 como se especifica en la tabla del X^2 C el valor de 9,49. Siendo el X^2 C mayor, puesto que su valor es de 170,08, lo que significa que se niega la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa que dice: el método tradicional incide directamente en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de los octavos años "A,B,C,D" del Instituto Tecnológico "Luis A. Martínez" de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua parroquia La Matriz.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

De acuerdo a los resultados de las encuestas se puede concluir lo siguiente:

- Al analizar los resultados se puede concluir que es evidente la falta de motivación brindada por el maestro lo cual se ve reflejado en el poco entusiasmo que muestran los alumnos por aprender el idioma inglés, teniendo en cuenta que este es un factor trascendental en la adquisición de nuevos conocimientos.
- No se ha aplicado mayormente el fundamento teórico-práctico el cual es la base primordial para el interaprendizaje del idioma.
- También se puede concluir que los alumnos están conscientes de la importancia del aprendizaje del idioma inglés en el mundo globalizado en el que vivimos.
- La enseñanza impartida en el aula de clase se basa en estructuras gramaticales y aprendizaje pasivo lo cual evidencia el uso de una metodología tradicional que no propicia aprendizajes significativos en los estudiantes.

5.2 Recomendaciones

- Un factor significativo para la adquisición y dominio del idioma inglés es la motivación, por lo cual es de mucha importancia que los maestros realicen actividades motivadoras y a su vez apliquen

- metodologías innovadoras que incentiven al estudiante en su deseo de aprender un nuevo idioma.
- Es trascendental tener en cuenta la aplicación de los fundamentos teórico-prácticos los cuales ayudaran a los estudiantes en el inter-aprendizaje y optimizaran los mismos.
- Es necesario buscar actividades en donde los estudiantes puedan participar activamente o su vez aportar sus conocimientos previos en el aprendizaje para de esta forma hacerlos partícipes de la enseñanza y sembrar un ambiente de confianza y entusiasmo en el aula de clase.
- Socializar la aplicación de la metodología ABP y APP los cuales motivaran a los estudiantes en su deseo de aprender ya que estas estrategias de enseñanza constituyen un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, dándoles la oportunidad de explorar y demostrar sus conocimientos y destrezas.

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

Título:

Elaboración de un Manual basado (ABP) Aprendizaje Basado en Problemas que permita mejorar la motivación para el aprendizaje del Idioma Inglés en los estudiantes de los octavos años “A,B,C,D” de Educación Básica del Instituto tecnológico “Luis A. Martínez” de la ciudad de Ambato parroquia La Matriz provincia de Tungurahua.

6.1. Datos Informativos

INSTITUCIÓN: Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez”

RESPONSABLE DE LA ELABORACIÓN: Diana Carolina Hidalgo L.

COORDINADOR: Lcda. Mg. Alexandra Galarza.

PARROQUIA: La Matriz.

CANTÓN: Huachi Loreto.

PROVINCIA: Tungurahua.

DIRECCIÓN: Calle Quito 05-10 y Juan Benigno Vela.

TELÉFONO: 2421007

AÑO/GRADO/CURSO: Octavos “A, B, C, D”

SOSTENIMIENTO: Fiscal.

6.2. Antecedentes de la Propuesta

En las últimas décadas hemos sido testigos de los grandes cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestra vida: la manera como nos comunicamos, se dirigen los negocios, se accede a la información y se utiliza la tecnología, son ejemplos claros. Actualmente nuestros estudiantes deben prepararse para incorporarse a un entorno laboral muy diferente al que existía hace solo diez años atrás.

Los problemas que estos futuros profesionales deberán enfrentar cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos.

Muy pocos docentes en la educación superior tienen algún tipo de formación en pedagogía, simplemente enseñan cómo les enseñaron, es decir, a través de clases expositivas.

Con la necesidad de mejorar la calidad de la educación, el ABP empezó a aplicarse en la década de los sesenta del siglo pasado, se han ido realizando importantes cambios en la metodología utilizada para la enseñanza, dejando atrás la formación tradicional basada en la exposición del profesor, implementando un modelo integrado y organizado a través de la resolución de problemas de la vida real, permitiendo por primera la unificación de los contenidos de diferentes áreas del conocimiento.

Se ha dicho que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

La educación tradicional desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela o bien en muy corto tiempo, se presenta en los alumnos el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad. Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de

manera eficaz y al egresar de la escuela, en muchos casos, presentan dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan, de igual forma se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera colaborativa, por tal razón se ve la necesidad imperiosa de implementar nuevas metodologías de enseñanza como el ABP, las cuales incentivarán a los estudiantes en su deseo de aprender, desarrollando también su pensamiento auto-crítico.

El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno.

El ABP puede ser usado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de una carrera profesional o bien ser implementado como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso específico, e incluso como una técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

6.3. Justificación

La razón fundamental de esta propuesta es lograr que los maestros apliquen modelos innovadores de aprendizaje en este caso el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) que influirán en la motivación de los estudiantes y en su deseo de aprender un nuevo idioma, por ser una metodología **centrada en el aprendizaje**, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el ABP se plantea como

medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

Existen diferentes métodos de enseñanza como recursos para mejorar el aprendizaje, pero desafortunadamente no se los ha utilizado ya que los maestros se han conformado o acostumbrado a utilizar el mismo método tradicional con el que ellos fueron educados, lo cual nos ha hecho tomar conciencia sobre la necesidad de involucrar a los maestros, mediante esta propuesta de capacitación sobre esta estrategia de enseñanza (ABP) la cual constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

La investigación está plenamente justificada por el interés docente de aplicar nuevos e innovadores métodos de enseñanza que ayudaran también en su crecimiento y desarrollo profesional.

La realidad presentada exige la presencia de agentes de cambio que propicien en cada nivel: institucional, de aula, una transformación importante en la conciencia de los involucrados en el proceso educativo, para lograr que los estudiantes de esta institución estén en la capacidad de asumir los retos en su vida estudiantil, profesional y personal.

Mantener a los estudiantes de las Institución Educativa “Luis A. Martínez” comprometidos y motivados constituye un reto muy grande aún para los docentes más experimentados. Aunque es bastante difícil dar una receta que sirva para todos, la investigación evidencia que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque

interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994). El aprendizaje por proyectos incorpora estos principios.

Utilizar proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes los incorporan con frecuencia a sus planes de clase. Pero la enseñanza basada en proyectos es diferente: Es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos, construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido.

6.4. Objetivos

6.4.1 Objetivo General

Aplicar el Manual (ABP) Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

6.4.2 Objetivos Específicos

- Socializar el Manual del (ABP) con los docentes del área de Inglés del Instituto Tecnológico Luis A. Martínez.
- Capacitar a los docentes acerca del método del (ABP).

- Evaluar las destrezas de los estudiantes de los octavos grados de Educación Básica del Instituto Tecnológico Luis A. Martínez con la aplicación del Método (ABP).

6.5. Análisis de Factibilidad

La presente propuesta es totalmente factible ya que se propone motivar a los estudiantes de los Octavos grados del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez” por medio de la aplicación del Método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) que es un método innovador de enseñanza con el cual el maestro ayudara en el desarrollo auto-critico de sus alumno, además esta metodología no solo es aplicable en niños o jóvenes sino también en adultos ya que los ayuda a que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

Factibilidad Económica

Para poner en marcha este proyecto se cuenta con el apoyo total de la Institución educativa y de las autoridades de la misma, la cual correrá con los gastos necesarios para el desarrollo de este proyecto, ya que cuenta con las facilidades Instituciones necesarias para el mismo.

MATERIALES DE OFICINA	COSTOS
HOJAS DE PAPEL BON	3,50
IMPRESIONES	3,00
COPIAS	2,00
MARCADORES DE TIZA LIQUIDA	3,00
BORRADOR	1,00
ESFEROS	2,00
MODULOS	8,00
TOTAL	22,50

Tabla19. Materiales de Oficina

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López

6.6. Fundamentación Técnico-Científica

ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)

Los Orígenes del ABP

En las décadas de los 60's y 70's un grupo de educadores médicos de la Universidad de McMaster (Canadá) reconoció la necesidad de replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de la medicina, con la finalidad de conseguir una mejor preparación de sus estudiantes para satisfacer las demandas de la práctica profesional. La educación médica, que se caracterizaba por seguir un patrón intensivo de clases expositivas de ciencia básica, seguido de un programa exhaustivo de enseñanza clínica, fue convirtiéndose gradualmente en una forma inefectiva e inhumana de preparar estudiantes, en vista del crecimiento explosivo de la información médica y las nuevas tecnologías, además de las demandas rápidamente cambiantes de la práctica profesional. Era evidente, para estos educadores, que el perfil de sus egresados requería habilidades para la solución de problemas, lo cual incluía la habilidad para adquirir información, sintetizarla en posibles hipótesis y probar esas hipótesis a través de la adquisición de información adicional.

Ellos denominaron a este proceso como de Razonamiento Hipotético Deductivo.

Sobre esta base, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Mc Master estableció una nueva escuela de medicina, con una propuesta educacional innovadora que fue implementada a lo largo de los tres años de su plan curricular y que es conocida actualmente en todo el mundo como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning, PBL) (Barrows, 1996).

La primera promoción de la nueva escuela de medicina de la Universidad de McMaster se graduó en 1972. Por el mismo tiempo, la Especialidad de

Medicina Humana de la Universidad de Michigan implementó un curso basado en resolución de problemas en su currículo preclínico. También a inicios de los años 70's las universidades de Maastricht (Holanda) y Newcastle (Australia) crearon escuelas de medicina implementando el

Aprendizaje Basado en Problemas en su estructura curricular. A inicios de los 80's, otras escuelas de medicina que mantenían estructuras curriculares convencionales empezaron a desarrollar planes paralelos estructurados en base al ABP. La universidad que lideró esta tendencia fue la de New Mexico, en los Estados Unidos. Un poco más tarde otras escuelas asumieron el reto de transformar su plan curricular completo en una estructura ABP. Las universidades líderes en esta empresa fueron la de Hawai, Harvard y Sherbrooke (Canadá) (Barrows, 1996).

En los últimos treinta años el aprendizaje basado en problemas ha sido adoptado por escuelas de medicina en todo el mundo. Más recientemente ha sido aplicado en una diversidad de escuelas profesionales y el interés en su incorporación en la educación superior en general ha ido incrementándose día a día.

¿Por qué cambiar?

Esta modalidad de enseñanza normalmente está focalizada hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión. De esta manera, 147 tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento.

En junio de 1994 se llevó a cabo la Conferencia de Wingspread, la cual congregó a autoridades estatales y federales, así como a líderes de comunidades reconocidas, corporativas, filantrópicas y de educación superior, con el fin de debatir en torno a la calidad de la educación en el nivel de pre-grado en Norteamérica, ya que se reconocía la necesidad de mejorar la preparación de los estudiantes para que puedan desempeñarse adecuadamente en el ámbito bursátil e industrial de hoy.

Esta conferencia fue patrocinada por la Comisión Educativa de los Estados Unidos (Education Commission of the States – ECS), la Fundación Johnson, la Asociación de Gobernadores Nacionales y la Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales.

Una importante conclusión de este evento fue la identificación de las principales características relacionadas con la calidad de los graduados universitarios (Duch *et al.*, 2001):

- Habilidades de alto nivel en comunicación, computación, manejo tecnológico y búsqueda de información, que permitan al individuo obtener y aplicar los nuevos conocimientos y habilidades cuando se requiera.
- Capacidad para llegar a juicios y conclusiones sustentadas, lo cual significa definir efectivamente los problemas; recoger y evaluar la información relativa a esos problemas y desarrollar soluciones.
- Capacidad de funcionar en una comunidad global a través de la posesión de actitudes y disposiciones que incluyen la flexibilidad y adaptabilidad; la valoración de la diversidad; la motivación y la persistencia; conducta ética y ciudadana; creatividad e ingenio y la capacidad para trabajar con otros, especialmente en equipo.
- Competencia técnica en un campo determinado.
- Demostrada capacidad para desplegar todas las características anteriores para enfrentar problemas específicos en situaciones

reales y complejas, en los que se requiera desarrollar soluciones viables.

La enseñanza tradicional muy difícilmente contribuye a desarrollar estas habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes.

Es evidente entonces la necesidad de cambio en la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje, sin que esto signifique que la clase expositiva deje de ser eficiente. Se trata simplemente de complementar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno profesional actual.

¿QUÉ ES EL ABP?

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Desde que fue propuesto en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, el ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de las diferentes áreas en las que fue adoptado, lo cual ha implicado que sufra muchas variaciones con respecto a la propuesta original.

Sin embargo, sus características fundamentales, que provienen del modelo desarrollado en McMaster, son las siguientes (Barrows, 1996):

El aprendizaje está centrado en el alumno

Bajo la guía de un tutor, los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando, y determinando dónde conseguir la información necesaria (libros, revistas, profesores, internet, etc.). Los profesores de la facultad se convierten en consultores de los estudiantes. De esta manera se permite que cada estudiante personalice su aprendizaje, concentrándose

en las áreas de conocimiento o entendimiento limitado y persiguiendo sus áreas de interés.

El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes

En la mayoría de las primeras escuelas de medicina que implementaron el ABP, los grupos de trabajo fueron conformados por 5 a 8 ó 9 estudiantes. Al finalizar cada unidad curricular los estudiantes cambiaban aleatoriamente de grupo y trabajaban con un nuevo tutor. Esto les permitía adquirir práctica en el trabajo intenso y efectivo, con una variedad de diferentes personas.

Los profesores son facilitadores o guías

En McMaster el facilitador del grupo se denominaba *tutor*. El rol del tutor se puede entender mejor en términos de comunicación metacognitiva. El tutor plantea preguntas a los estudiantes que les ayude a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema.

Eventualmente los estudiantes asumen este rol ellos mismos, exigiéndose así unos a otros. Con el fin de inhibir el riesgo de que el tutor caiga en la práctica tradicional de enseñanza y proporcione información y guía directa a los estudiantes, McMaster promovió el concepto del *tutor no-experto*, esto significaba que los profesores asumían la tutoría en unidades curriculares con contenidos en los que no eran expertos. Actualmente se ha comprobado que los mejores tutores son aquellos que son expertos en el área de estudio y además expertos en el difícil rol de tutor.

Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje

En el ABP para medicina normalmente un problema de un paciente o de salud comunitaria se presenta a los estudiantes en un determinado formato, como un caso escrito, un paciente simulado, una simulación por

computadora, un videotape, etc. El problema representa el desafío que los estudiantes enfrentarán en la práctica y proporciona la relevancia y la motivación para el aprendizaje.

Con el propósito de entender el problema, los estudiantes identifican lo que ellos tendrán que aprender de las ciencias básicas.

El problema así les da un foco para integrar información de muchas disciplinas. La nueva información es asociada también con problemas de pacientes presentes. Todo esto facilita que posteriormente ellos recuerden y apliquen lo aprendido en futuros pacientes.

Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

Cuando la metodología ABP se adapta a otras especialidades, esta característica se traduce en presentar un problema del mundo real o lo más cercano posible a una situación real, relacionada con aplicaciones del contexto profesional en el que el estudiante se desempeñará en el futuro.

La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

Como corolario a todas las características antes descritas (el currículo centrado en el estudiante y el profesor como facilitador del aprendizaje), se espera que los estudiantes aprendan a partir del conocimiento del mundo real y de la acumulación de experiencia por virtud de su propio estudio e investigación.

Durante este aprendizaje autodirigido, los estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo que han aprendido.

Las Teorías Educativas y los Efectos del ABP en el Aprendizaje

Los descubrimientos de la psicología cognitiva proporcionan una base teórica para el mejoramiento de la instrucción en general y para el aprendizaje basado en problemas en particular. Se considera como una premisa básica que el aprendizaje es un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del conocimiento previo. De acuerdo a Glaser (1991), se pueden establecer claramente tres principios relacionados con el aprendizaje y los procesos cognitivos: el aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo, el proceso cognitivo llamado Meta-cognición afecta el uso del conocimiento, y los factores sociales y contextuales tienen influencia en el aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo

Hasta hace unos veinte o treinta años, el concepto de aprendizaje predominante en el ámbito educativo se traducía en un proceso de llenado de las mentes de los estudiantes con la mayor cantidad de información posible, a través de la repetición y el ensayo. Los estudiantes, según este concepto, almacenaban conocimiento en la memoria y la recuperación de la información dependía de la calidad de la codificación utilizada por ellos para clasificarla. Sin embargo, la psicología cognitiva moderna señala que una de las características más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados, llamadas *redes semánticas*. Cuando se produce el aprendizaje la nueva información se acopla a las redes existentes. Dependiendo de la manera cómo se realice este proceso, la nueva información puede ser recuperada con menor esfuerzo y utilizada para resolver problemas, reconocer situaciones o guardar efectivamente el conocimiento.

Las redes semánticas no son solamente una manera de almacenar información, ellas también tienen influencia sobre la forma cómo se le

interpreta y memoriza. Por ejemplo, cuando se lee un texto nuevo, ciertos pasajes activarán las redes que contienen el conocimiento existente necesario para construir y retener el significado del nuevo texto.

Si esto no ocurre, se inhibe la comprensión de la lectura (Gijsselaers, 1996).

La metacognición afecta el aprendizaje

Este segundo principio señala que el aprendizaje es más rápido cuando los estudiantes poseen habilidades para el auto-monitoreo, es decir, para la meta-cognición.

La meta-cognición es vista como un elemento esencial del aprendizaje experto: establecimiento de metas (¿Qué voy a hacer?), selección de estrategias (¿Cómo lo estoy haciendo?) y la evaluación de los logros (¿Funcionó?).

La resolución exitosa de problemas no sólo depende de la posesión de un gran bagaje de conocimiento, sino también del uso de los métodos de resolución para alcanzar metas. Los buenos estudiantes detectan cuándo ellos entendieron o no un texto y saben cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender los materiales de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de la manera cómo se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido. Un aprendiz experto constantemente juzga la dificultad de los problemas y evalúa su progreso en la resolución de los mismos.

Brunnig y colaboradores (1995) proponen varias estrategias de enseñanza que son útiles para desarrollar la metacognición: motivar a

los estudiantes a involucrarse profundamente en el proceso; enfocarse en la comprensión en vez de la memorización superficial; promover la

elaboración de nuevas ideas; ayudar a los estudiantes a plantearse preguntas que puedan ellos mismos responderse durante la resolución del problema.

Los factores sociales y contextuales tienen influencia sobre el aprendizaje

Este principio se relaciona con el uso del conocimiento. La conducción de los estudiantes hacia la comprensión del conocimiento y a que sean capaces de utilizar los procesos de resolución de problemas se han convertido en las metas más ambiciosas de la educación superior. Para poder alcanzarlas se han propuesto algunas estrategias que pueden contribuir a que la enseñanza universitaria sea más efectiva (Gijsselaers, 1996): la instrucción debe colocarse en un contexto de situaciones problemáticas complejas y significativas; debe enfocarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas; el conocimiento y las habilidades deben enseñarse desde diferentes perspectivas y aplicados en muchas situaciones diferentes; la instrucción debe tener lugar en situaciones de aprendizaje colaborativo de tal manera que los estudiantes puedan confrontar entre ellos sus conocimientos y planteamientos. Estas estrategias se basan en dos modelos de aprendizaje contextualizado: el

Aprendizaje Cognitivo (Collins et al., 1989) y la *Instrucción Anclada* (Bransford et al., 1990). Ambos modelos enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional. En el Aprendizaje Cognitivo se considera que se alcanzan mayores logros cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ver cómo los expertos usan el conocimiento y las habilidades metacognitivas en un problema. Ellos necesitan ver cómo los expertos analizan los problemas, se retroalimentan de sus propias acciones y proponen sugerencias durante el proceso. En la Instrucción Anclada, los alumnos estudian los conceptos en un extenso período, en una variedad de contextos. A través

de la conexión del contenido con el contexto, el conocimiento se hace más accesible cuando se confronta con nuevos problemas.

Los factores sociales también tienen influencia sobre el aprendizaje del individuo.

Glaser (1991) señala que en el trabajo en pequeños grupos, la exposición del aprendiz a puntos de vista alternativos al suyo es un gran desafío para iniciar la comprensión.

Al trabajar en grupo los estudiantes exponen sus métodos de resolución de problemas y su conocimiento de los conceptos, expresan sus ideas y comparten responsabilidades en el manejo de las situaciones problemáticas.

Al estar en contacto con diferentes puntos de vista sobre un problema, los estudiantes se sienten estimulados para plantearse nuevas interrogantes.

A lo largo del proceso de adopción del ABP en las distintas especialidades e instituciones se ha logrado identificar claramente el efecto que produce en el aprendizaje.

Se puede mencionar entre los más importantes:

Facilita la comprensión de los nuevos conocimientos, lo que resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos

Según Coll (1988), si el estudiante logra establecer conexiones sustantivas y no arbitrarias o al pie de la letra entre la información que va recibiendo y el conocimiento previo, se habrá asegurado no sólo la comprensión de la información recibida, sino también la significatividad del aprendizaje. El aprendizaje significativo se distingue por esta característica y una adicional, que es que el alumno ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los

contenidos que asimila. Para esto, en la mente del individuo debe haberse producido una revisión, modificación y enriquecimiento de sus estructuras de pensamiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones que aseguran la memorización comprensiva de lo aprendido.

El ABP promueve la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, indispensables para lograr aprendizajes significativos

Dada la complejidad de los procesos mentales y cognitivos involucrados en el proceso de lograr aprendizajes significativos, Ausubel (1976) considera que una tarea fundamental del docente es asegurar que se haya producido la suficiente movilización afectiva y volitiva del alumno para que esté dispuesto a aprender significativamente; tanto para iniciar el esfuerzo mental requerido como para sostenerse en él.

El ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes

Según Piaget (1999), los aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo, en la búsqueda de la recuperación del equilibrio perdido (homeostasis). Si el individuo no llega a encontrarse en una situación de desequilibrio y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzará a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir, es decir, a aprender. El conflicto cognitivo se convierte en el motor afectivo indispensable para alcanzar aprendizajes significativos y además garantiza que las estructuras de pensamiento se vean modificadas.

En el ABP el aprendizaje resulta fundamentalmente de la colaboración y la cooperación

Para Vigotsky (Álvarez y Del Río, 2000), el aprendizaje es una actividad social, que resulta de la confluencia de factores sociales, como la interacción comunicativa con pares y mayores (en edad y experiencia),

compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares. Para él, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiz intercambia ideas con sus compañeros y cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema. En esta perspectiva, uno de los roles fundamentales del profesor es el fomentar el diálogo entre sus estudiantes y actuar como mediador y como potenciador del aprendizaje.

El ABP permite la actualización de la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo es uno de los más importantes del pensamiento de Vigotsky (Álvarez y Del Río, 2000). Consiste en la distancia imaginaria entre el nivel real de desarrollo (capacidad para aprender por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aprender con el concurso de otras personas), ésta delimita el margen de incidencia de la acción educativa. La educación debe partir del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente otras nuevas.

El Proceso del ABP

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una *estrategia de enseñanza- aprendizaje* que se *inicia con un problema* real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle solución. El problema debe plantear un *conflicto cognitivo*, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución.

Este problema debe ser lo suficientemente complejo, de manera tal que requiera de la cooperación de los participantes del grupo para abordarlo eficientemente. La complejidad de éste debe estar controlada por el profesor, para evitar que los estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar sólo una parte, como ocurre en ciertas actividades grupales.

El ABP se convierte en un desafío para el alumno, obligándolo a que se comprometa a fondo en la búsqueda del conocimiento.

Por eso se dice que el ABP es una ***estrategia de aprendizaje que permite producir cambios significativos en los estudiantes.***

El ABP está *centrado en el estudiante*, pero promueve el desarrollo de una cultura de trabajo *colaborativo*, involucra a todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje, promueve *habilidades* interpersonales, propicia la participación de los alumnos, generando que desempeñen diferentes roles en las labores propias de las actividades diseñadas, que les permitirán ir adquiriendo los conocimientos necesarios para enfrentarse al problema retador.

Estimula la valoración del trabajo en equipo, desarrollando un sentimiento de pertenencia al mismo; permite que los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas, que lo conducirán al mejoramiento de su trabajo y su adaptación al mundo cambiante.

Crea nuevos escenarios de aprendizaje promoviendo el trabajo interdisciplinario.

El ABP insiste en la adquisición de conocimientos y no en la memorización de los mismos con propósitos inmediatistas, permite la integración del conocimiento posibilitando una mayor *retención* y la *transferencia* del mismo a otros contextos. Estimula la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos, promoviendo de esta manera el *pensamiento crítico*.

El ABP alienta en todo momento a los estudiantes a una identificación positiva con los contenidos de la materia, relacionándolos de manera más congruente con la realidad.

Promueve la evaluación formativa, lo que permite a los alumnos identificar y corregir los errores a tiempo, así como asegurar el alcance de las metas tanto de los estudiantes como de los docentes.

Este modelo busca establecer una *metodología* orientada a promover el desarrollo intelectual, científico, cultural y social del estudiante. Sus métodos, en todo momento (la evaluación incluida), favorecen que el estudiante *aprenda a aprender*, permitiendo tomar conciencia metacognitiva es decir darse cuenta de sus propios procesos de pensar y aprender y este conocimiento consciente permite su mejoramiento.

La condición fundamental para la utilización del ABP se relaciona con la forma en que se construyen las experiencias *problema*.

Su *diseño* debe garantizar el interés de los estudiantes; *debe relacionarse con los objetivos del curso y con situaciones de la vida real*.

Deben conducir al estudiante a *tomar decisiones* o a hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada.

Es importante precisar que la *innovación educativa representada por el ABP* implica un *cambio significativo* que involucra la redefinición de valores y objetivos del programa académico, la *modificación de roles del profesor y del estudiante*, la transformación del proceso de *enseñanza-aprendizaje* y, en ocasiones, de la cultura de la institución, por lo que no es un proceso menor, de simple adecuación o actualización de contenidos.

El *docente* juega un papel fundamental como *facilitador del aprendizaje*, en todo momento debe desarrollar las habilidades para facilitar el conocimiento, guiando a sus alumnos a través de la resolución del

problema planteado. Debe además generar en ellos disposición para trabajar de esta forma, retroalimentándolos constantemente sobre su participación en la solución del problema y reflexionando con ellos sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.

Lo expresado anteriormente nos permite comprender que para aplicar el ABP se requiere de un cambio en el *rol del profesor*, que pasa de una situación protagónica (método tradicional) a la de un *facilitador*, el docente se convierte en un estratega que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento y que, una vez adquiridos, se mantengan en el tiempo, para después aplicarlos a otras situaciones.

Todo esto es posible gracias al dominio que posee el docente de la materia impartida, su capacidad creativa lo capacita para transformar su experiencia en situaciones que le permitan llevar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es claro también que no sólo existe una modificación del rol de profesor, el *estudiante* también debe cambiar su forma de actuar, debe convertirse en un estudiante activo, que trabaja cooperativamente y que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Cómo Enfrentar el ABP

Lo primero que el profesor deberá tener en cuenta al enfrentar el diseño de sus clases siguiendo la metodología ABP, son los *objetivos de aprendizaje* que se pretenden alcanzar con la resolución del problema retador y complejo con el que se desafiará a los alumnos.

Es claro que no existe una receta única para el *diseño del ABP*, pero la mayoría de los autores coinciden en que hay que seguir una serie de pasos básicos que pueden sufrir algunas variaciones dependiendo de: el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos que se quiere

alcanzar, la bibliografía disponible, los recursos con que cada profesor y entidad educativa cuenta, etc.

Una vez que el profesor tiene definidos los *objetivos*, el *tiempo* de duración de la experiencia, la forma de *evaluar el problema* y el proceso a seguir, podrá comenzar a construir el *problema retador*. Concluido el problema, él deberá diseñar las estrategias de aprendizaje que le permitirán al alumno adquirir los conocimientos necesarios para darle solución.

La ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso ABP se pueden sintetizar en:

PASO 1
<i>Leer y Analizar el escenario del problema</i> Se busca con esto que el alumno verifique su comprensión del escenario mediante la discusión del mismo dentro de su equipo de trabajo.
PASO 2
<i>Realizar una lluvia de ideas</i> Los alumnos usualmente tienen teorías o hipótesis sobre las causas del problema; o ideas de cómo resolverlo. Estas deben de enlistarse y serán aceptadas o rechazadas, según se avance en la investigación.
PASO 3
<i>Hacer una lista de aquello que se conoce</i> Se debe hacer una lista de todo aquello que el equipo conoce acerca del problema o situación
PASO 4
<i>Hacer una lista de aquello que se desconoce</i> Se debe hacer una lista con todo aquello que el equipo cree se debe de saber para resolver el problema. Existen muy diversos tipos de preguntas que pueden ser adecuadas; algunas pueden relacionarse con conceptos o principios que deben estudiarse para resolver la situación.
PASO 5
<i>Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema</i> Planear las estrategias de investigación. Es aconsejable que en grupo los alumnos elaboren una lista de las acciones que deben realizarse.
PASO 6
<i>Definir el problema</i>

La definición del problema consiste en un par de declaraciones que expliquen claramente lo que el equipo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar.
PASO 7
<i>Obtener información</i> El equipo localizará, acopiará, organizará, analizará e interpretará la información de diversas fuentes.
PASO 8
<i>Presentar resultados</i> 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.

Tabla 20. Desarrollo del proceso ABP

Fuente: BARREL J. (1999) Aprendizaje Basado en Problemas

El ABP recorre una amplia gama de esquemas de instrucción, que puede ir desde:

La investigación dirigida por el (los) docentes de un curso

Los docentes conducen la investigación, proporcionan bibliografía o señalan dónde encontrarla, y desarrollan actividades que les permitan garantizar que los alumnos están adquiriendo los conocimientos necesarios.

La investigación dirigida por el docente y los alumnos

La labor es compartida, el docente controla el avance de la investigación, la bibliografía es buscada por los estudiantes. En esta modalidad los estudiantes y profesores analizan hasta que punto seguirán investigando.

La investigación dirigida por los alumnos

En esta modalidad, frente a la situación problemática presentada, los alumnos realizan una búsqueda de información pertinente, para después

analizar y relacionar esta información con lo que ya saben y luego generar las preguntas correspondientes.

Cualquiera de las modalidades señaladas anteriormente basa su desarrollo en situaciones complejas, sólidas y problemáticas que conducen a la investigación. La modalidad a escoger estará directamente relacionada con la experticia del profesor en estas técnicas, con la naturaleza del curso, con los objetivos propuestos, con la madurez de los alumnos y por último con las disposiciones académicas de la institución.

Evaluación del Proceso

El llegar a la solución del problema, genera en el camino un sinnúmero de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: el trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, etc.

En la aplicación del ABP el profesor, al mismo tiempo que proporciona el problema, debe indicar cuáles serán los criterios de evaluación, esto se puede llevar a cabo a través de una rúbrica o matriz de valoración.

Es importante considerar, en el momento de planificar la evaluación, tanto el aporte individual como el trabajo grupal. Resulta valioso considerar también la evaluación del trabajo como grupo humano, siendo el profesor el encargado de la elección de unos u otros aspectos, así como de la ponderación de los mismos.

A continuación, se presentan algunas acciones susceptibles de evaluación:

Aporte individual

Es el trabajo –en forma de reporte, ensayo, etc.– que un alumno genera como producto de sus actividades para la solución del problema y como parte de un equipo. Puede ser el análisis o síntesis de cierta información,

la obtención de datos experimentales o algún otro producto que demuestre su trabajo individual.

Aporte en equipo

Es semejante al trabajo o aporte individual, pero ahora como resultado del trabajo conjunto del equipo.

Evaluación del compañero (co-evaluación)

Es la evaluación que hace un alumno a sus compañeros, en base a una tabla de características y nivel de desempeño.

Autoevaluación

Es la evaluación que hace el alumno sobre sí mismo con base en una reflexión de lo que ha aprendido y su contraste con los objetivos del problema o curso.

Importancia del ABP

Barrel (1999) señala algunas razones, basadas en investigaciones, que fundamentan la importancia del ABP:

- El procesamiento de la información en los niveles superiores, tal como se da en la resolución de situaciones problemáticas, el pensamiento crítico, las estrategias de indagación y la reflexión sobre la práctica conducen a una comprensión más profunda (Perkins *et al.*, 1990); la autodirección (McCombs, 1991), y una retención y transferencia superiores de la información y los conceptos (Bransford *et al.*, 1986; Mayer, 1983).
- El aprendizaje es mayor cuando las personas usan la información de manera significativa (Marzano, 1997).
- Tres metas centrales de la educación son la retención; la comprensión y el uso o la aplicación de la información, los

conceptos, las ideas, los principios y las habilidades (Perkins *et al.*, 1990).

- En experimentos controlados, los estudiantes que utilizan el ABP en clase mostraron un incremento significativo en el uso de estrategias para la resolución de problemas y obteniendo tanta información, y muchas veces más, que los estudiantes en clases tradicionales (Stepien, 1993).

Desarrollo Actual del ABP

El ABP, como modelo educativo, ha venido desempeñando un papel preponderante en el diseño de nuevas propuestas curriculares, encontrándose sus orígenes –como ya se mencionara– en el ámbito de la medicina, donde viene funcionando desde hace más de 30 años en instituciones de prestigio internacional, como McMaster (Canadá) y

Maastrich (Holanda). Posteriormente fue introducido en un gran número de facultades de Medicina de EE.UU. y en algunas instituciones europeas.

En México se ha incorporado en forma paulatina en el ITESM y en los Núcleos de Calidad Educativa (NUCE) en la UNAM; lo mismo ha venido ocurriendo en la Facultad de Medicina de la Universidad San Simón en Cochabamba, Bolivia.

Sin embargo, la adopción del modelo ABP no se ha limitado al área de la salud, dado que existen ya numerosas evidencias de la efectividad del método para alcanzar las metas de formación de los estudiantes para el mundo de hoy, se ha venido implementando en una diversidad de especialidades, como son las diferentes áreas de la ingeniería, de ciencias económico-administrativas (contabilidad, administración) y en ciencias sociales (derecho, trabajo social, psicología). Algunas de las instituciones educativas que vienen implementando esta metodología en

sus cursos o en sus estructuras curriculares son las universidades de Delaware, Wheeling, West- Virginia, en los Estados Unidos; Universidad de British Columbia, en Vancouver, Canadá; la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otras.

¿Qué es el ABP?

El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor.

Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos.

Sin embargo, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”. Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias.

Entre ellas, de Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo

- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
 - Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia.
- Prieto (2006) citando a Engel y Woods añade:
- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
 - La conciencia del propio aprendizaje
 - La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
 - El pensamiento crítico
 - El aprendizaje autodirigido
 - Las habilidades de evaluación y autoevaluación
 - El aprendizaje permanente

Del mismo modo, Benito y Cruz (2005) aparte de las competencias ya citadas indican que el ABP favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad.

Aparte de todas las mencionadas y como complemento a todas ellas podemos decir que el ABP favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de información y además desarrolla las habilidades de investigación ya que, los alumnos en el proceso de aprendizaje, tendrá que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada.

Características del ABP

En palabras de Exley y Dennick (2007), el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. Veamos un poco más detenidamente alguna de sus características principales:

- Responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje. A través del trabajo autónomo y en equipo los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto.
- Los alumnos trabajan en pequeños grupos (autores como Morales y Landa (2004), Exley y Dennick (2007), de Miguel (2005) recomiendan que el número de miembros de cada grupo oscile entre cinco y ocho), lo que favorece que los alumnos gestionen eficazmente los posibles conflictos que surjan entre ellos y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Esta responsabilidad asumida por todos los miembros del grupo ayuda a que la motivación por llevar a cabo la tarea sea elevada y que adquieran un compromiso real y fuerte con sus aprendizajes y con los de sus compañeros.
- Esta metodología favorece la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas. Para intentar solucionar un problema los alumnos pueden (y es aconsejable) necesitar recurrir a conocimientos de distintas asignaturas ya adquiridos. Esto ayuda a que los estudiantes integren en un “todo” coherente sus aprendizajes.
- El ABP puede utilizarse como una estrategia más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también es posible aplicarlo en una asignatura durante todo el curso académico o, incluso, puede planificarse el curriculum de una titulación en torno a esta metodología.

Proceso de Planificación del ABP

Orientaciones Didácticas

Como paso previo a la planificación y utilización del ABP se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Que los conocimientos de los que ya disponen los alumnos son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.
- Que el contexto y el entorno favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.)

En la planificación de la sesión de ABP es necesario:

- **Seleccionar** los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.
- **Escoger** la situación problema sobre la que los alumnos tendrán que trabajar. Para ello el contenido debe:
 - ✓ Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos.
 - ✓ Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.
 - ✓ Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad.
- **Orientar** las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Sabemos que, en ocasiones, trabajar en grupo puede crear tensiones, malestar entre los miembros, descoordinación, etc. Estos conflictos dentro de los grupos suelen ser beneficiosos para el crecimiento del grupo, si se solucionan adecuadamente. Para que estos problemas, cuando surjan, no entorpezcan demasiado el trabajo de

los equipos, el docente puede proponer el reparto de roles dentro de los grupos. El coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc. pueden ser algunos ejemplos. Todos los estudiantes, aparte de desempeñar estos roles, deben participar activamente en el trabajo común.

- **Establecer** un tiempo y **especificarlo** para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema. No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso ya que los alumnos pueden desmotivarse. También se pueden seleccionar los momentos en los que los alumnos estarán en el aula trabajando y aquellos en los que no necesitarán (si no lo desean) estar en la clase.
- **Organizar** sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles, animarles a que continúen investigando, etc. Las **tutorías** constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.

Desarrollo del Proceso de ABP (Alumnos)

El desarrollo de la metodología del ABP puede seguir unas fases determinadas. A modo de ejemplo aquí se comentan dos aportaciones cuyas fases son algo distintas:

Morales y Landa (2004) establecen que el desarrollo del proceso de ABP ocurre en ocho fases:

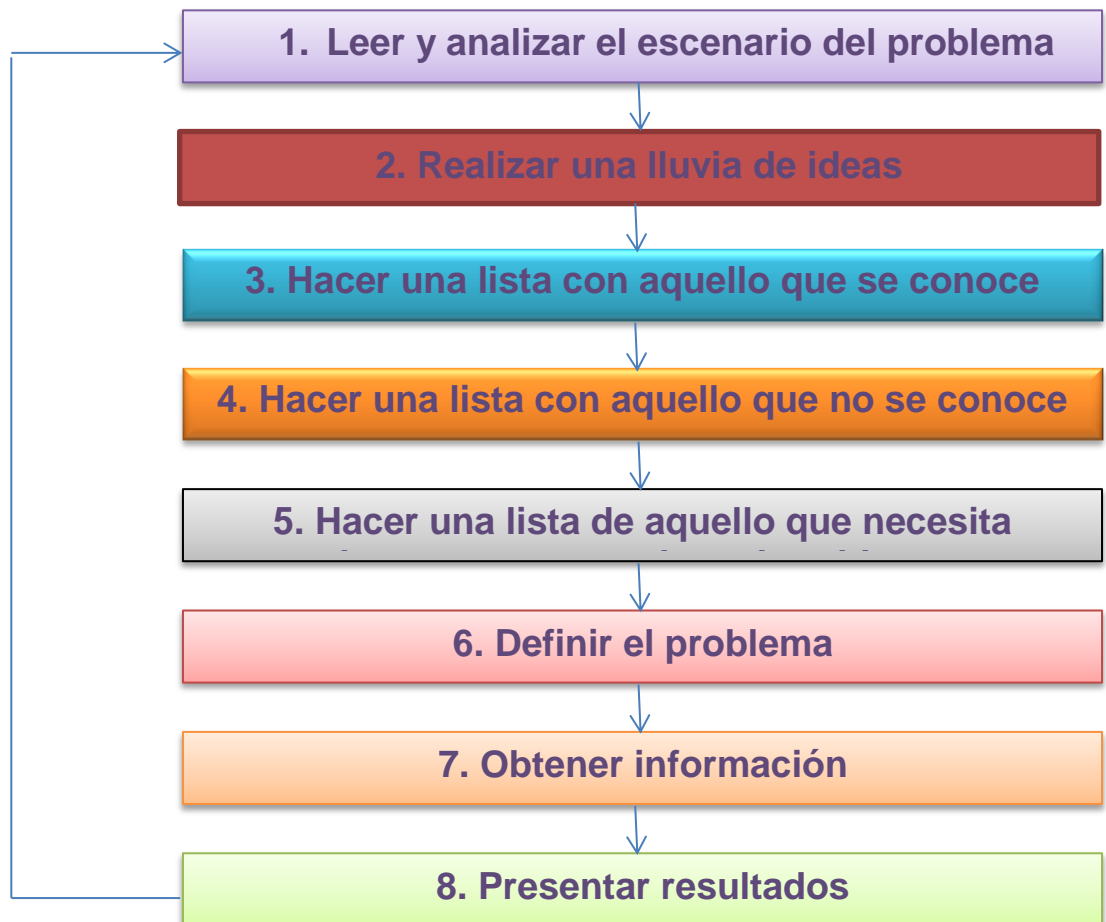


Gráfico 15. Desarrollo del Proceso de ABP (Alumnos)

Fuente: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Las autoras dividen exhaustivamente el proceso de aprendizaje en diversas fases. Veamos con un poco más de profundidad cada una de ellas.

Con la **lectura y análisis del escenario o problema** se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos los miembros del equipo comprendan el problema; para ello el profesor puede estar atento a las discusiones de los grupos y, si algún

tema concreto requiere atención especial, discutirlo con todos los grupos en común.

Los siguientes pasos hasta la definición del problema (pasos 2, 3, 4 y 5), suponen que los alumnos **tomen conciencia** de la situación a la que se enfrentan. Que formulen hipótesis de por qué puede ocurrir el problema, las posibles causas, ideas de resolverlo, etc. El paso 3 implica que el equipo recurra a aquellos conocimientos de los que ya disponen, a los detalles del problema que conocen y que podrán utilizar para su posterior resolución.

La siguiente fase (paso 4) ayuda a los estudiantes a ser conscientes de aquello que no saben y que necesitarán para resolver el problema.

Pueden formular preguntas que orienten la solución de la situación.

Una vez puesto en común todo esto, es momento de que los alumnos ordenen todas las acciones que como equipo tienen que llevar a cabo para resolver el problema planteado. Deben planear cómo van a realizar la investigación (paso 5), para posteriormente poder definir adecuada y concretamente el problema que van a resolver y en el que se va a centrar su investigación (paso 6). El paso 7 se centra en un período de trabajo y estudio individual de forma que cada miembro del equipo lleve a cabo la tarea asignada. Obtener la información necesaria, estudiarla y comprenderla, pedir ayuda si es necesario, etc. Por último (paso 8) los alumnos vuelven a su equipo y ponen en común todos los hallazgos realizados para poder llegar a elaborar conjuntamente la **solución al problema** y presentar los resultados. Y, finalmente, el proceso vuelve a comenzar con la formulación de otro problema.

Otros autores, como Exley y Dennick (2007) realizan otra clasificación de las fases del ABP. Ellos señalan que son siete fases las que lo conforman.

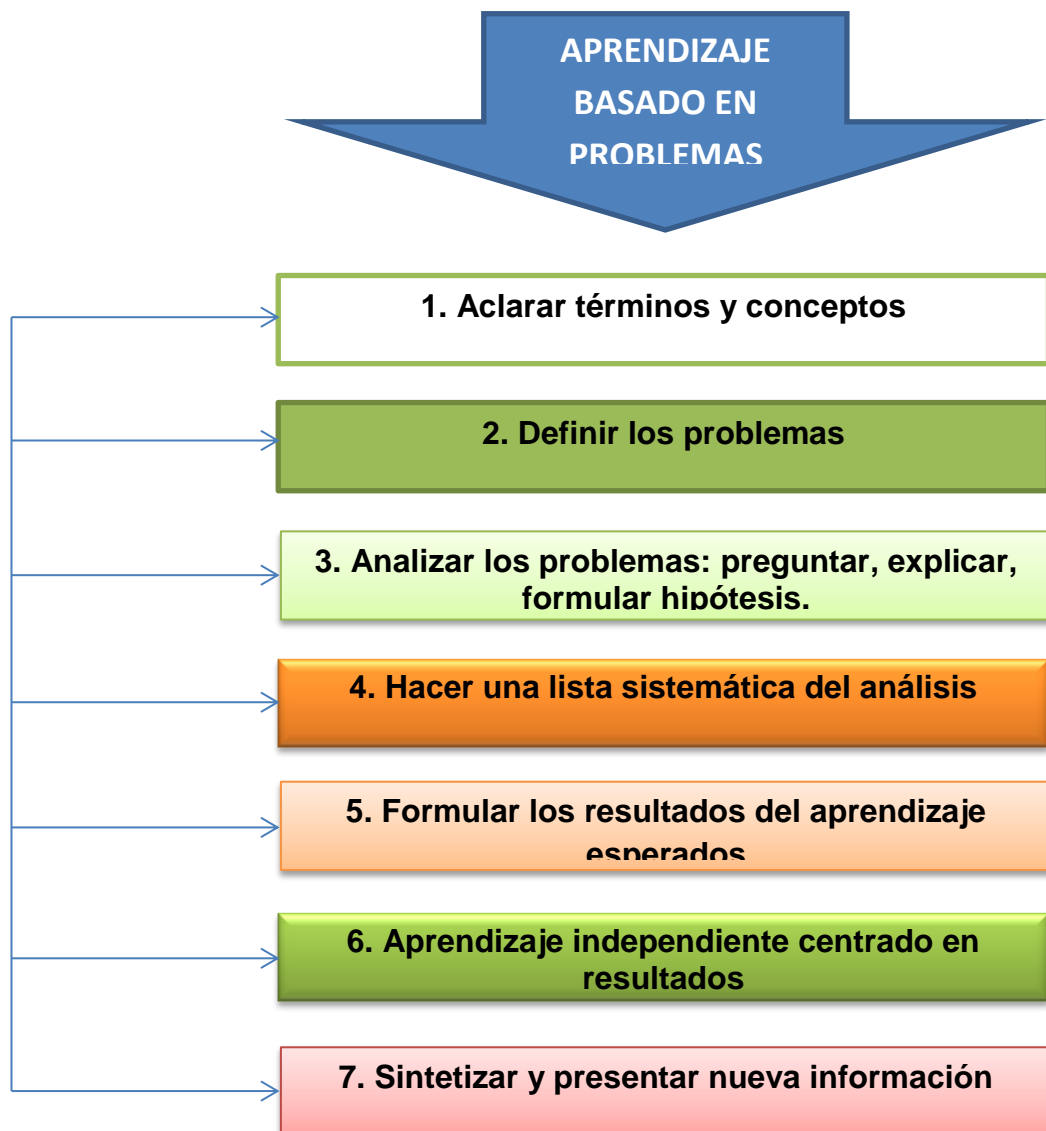


Gráfico 16. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Fuente: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

La diferencia más notable entre esta clasificación y la anteriormente presentada es que, en la última, los alumnos definen primero los problemas que presenta el ejercicio y posteriormente se plantean las preguntas, las hipótesis, aquellos aspectos que conocen, lo que es desconocido y tendrán que investigar, etc.

Resulta fundamental que los alumnos conozcan los pasos que han de seguir para resolver el problema y también que el alumno que lleve a cabo el papel del *moderador u organizador* vaya guiando al grupo en cada uno de ellos.

5. Rol del Profesor, Papel de los Alumnos

Al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian. Se presentan a continuación los papeles que juegan ambos en el APB.

PROFESOR	ALUMNADO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje. 2. Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos. 3. Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan. 4. El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje. 5. Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes. 6. Realizar sesiones de tutoría con los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje. 2. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan. 3. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros. 4. Compartir información y aprender de los demás 5. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite. 6. Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.

Tabla 21. Rol del Profesor, Papel de los Alumnos

Fuente: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

6. Evaluación del ABP

Si cambian las maneras de aprender y enseñar, también será necesario modificar la forma de **evaluar los aprendizajes**. El alumno “ideal” ya no es aquel que en el examen final obtiene un sobresaliente porque se ha estudiado de memoria la lección. El alumno “ideal” ahora es aquel que ha adquirido, por medio de un aprendizaje **autónomo y cooperativo**, los conocimientos necesarios y que, además, ha desarrollado y entrenado las competencias previstas en el programa de la materia gracias a una reflexión profunda y a una construcción activa de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, para evaluar estos aprendizajes podemos utilizar diversas técnicas:

- **Caso práctico** en el que los alumnos tengan que poner en práctica todo lo que han aprendido.
- **Un examen que no esté basado en la reproducción automática** de los contenidos estudiados, sino que implique que el alumno organice coherentemente sus conocimientos.
- **Autoevaluación:** El alumno ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje autónomo. Por tanto, nadie mejor que él mismo conoce todo lo que ha aprendido y todo lo que se ha esforzado. Se pueden establecer algunos aspectos para que el alumno se autoevalúe: aprendizaje logrado, tiempo invertido, proceso seguido, etc.
- **Evaluación realizada entre pares (co-evaluación).** El alumno, durante su proceso de aprendizaje, ha trabajado con sus compañeros cooperativamente. Por tanto conocer la opinión de los compañeros también resulta interesante. Los aspectos sobre los que se pueden preguntar pueden ser: ambiente cooperativo dentro del grupo, reparto de tareas eficaz, cumplimiento de las expectativas como grupo, etc.

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Problemas?

La educación tradicional desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela o bien en muy corto tiempo, se presenta en los alumnos el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad. Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz y al egresar de la escuela, en muchos casos, presentan dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan, de igual forma se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera colaborativa.

En la mayor parte de los casos, los alumnos ven a la educación convencional como algo obligatorio y con poca relevancia en el mundo real o bien, se plantean el ir a la escuela como un mero requisito social y están imposibilitados para ver la trascendencia de su propio proceso educativo.

En un curso centrado sólo en el contenido, el alumno es un sujeto pasivo del grupo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor y en algunos casos de sus compañeros.

Ante lo anterior, que aún es vigente en buena medida, surgió el ABP, en este modelo es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento.

El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno.

El ABP puede ser usado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de una carrera profesional o bien ser implementado como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso específico, e incluso como una técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan importantes, en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructivista, de acuerdo con esta postura en el ABP se siguen tres principios básicos:

- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.

- 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.

El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. Todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo.

Dentro de la experiencia del ABP los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

Características del ABP

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema.

La transferencia pasiva de información es algo que se elimina en el ABP, por el contrario, toda la información que se vierte en el grupo es buscada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

A continuación se describen algunas características del ABP:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.

- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Al trabajar con el ABP la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento.

Objetivos del ABP

El ABP busca un desarrollo integral en los alumnos y conjuga la adquisición de conocimientos propios de la especialidad de estudio, además de habilidades, actitudes y valores. Se pueden señalar los siguientes objetivos del ABP:

Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño

- Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
- Monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.

- Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común.

¿Cómo difiere el ABP de otras estrategias didácticas?

En el siguiente cuadro se señalan algunas diferencias importantes entre el proceso de aprendizaje tradicional y el proceso de aprendizaje en el ABP como técnica didáctica:

Elementos del aprendizaje	En el Aprendizaje convencional	En el ABP
Responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza.	Es preparado y presentado por el profesor.	La situación de aprendizaje es presentada por el profesor y el material de aprendizaje es seleccionado y generado por los alumnos.
Secuencia en el orden de las acciones para aprender.	Determinadas por el profesor.	Los alumnos participan activamente en la generación de esta secuencia.
Momento en el que se trabaja en los problemas y ejercicios.	Después de presentar el material de enseñanza.	Antes de presentar el material que se ha de aprender.
Responsabilidad de Aprendizaje.	Asumida por el profesor.	Los alumnos asumen un papel activo en la responsabilidad del aprendizaje
Presencia del experto.	El profesor representa la imagen del experto.	El profesor es un tutor sin un papel directivo, es parte del grupo de aprendizaje
Evaluación.	Determinada y ejecutada por el profesor.	El alumno juega un papel activo en su evaluación y la de su grupo de trabajo.

Tabla 22. Diferencias importantes entre el proceso de aprendizaje tradicional y el proceso de aprendizaje en el ABP

Fuente: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

ABPro (Aprendizaje Basado En Proyectos)

Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinaria, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Más importante aún, los estudiantes encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en su escogencia como en todo el proceso de planeación (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994).

Elementos de un Proyecto Auténtico (Real)

Existe una amplia gama de proyectos: de aprendizaje mediante servicio a la comunidad, basados en trabajos, etc. Pero los proyectos auténticos tienen en común los siguientes elementos específicos (Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998)

- Centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.

- Claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final.
- Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Problemas del mundo real.
- Investigación de primera mano.
- Sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.
- Objetivos específicos relacionados tanto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como con los estándares del currículo.
- Un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia objetivo.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Oportunidades para la reflexión la auto evaluación por parte del estudiante.
- Evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios, etc.)

Beneficios del Aprendizaje por Proyectos

Este enfoque motiva a los jóvenes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz & Chard, 1989). Adicionalmente, 20 años de investigación indican que el compromiso y la motivación posibilitan el alcance de logros importantes (Brewster & Fager, 2000). Investigaciones sobre los efectos a largo plazo en el currículo de temprana infancia, apoyan la incorporación del aprendizaje por proyectos tanto en edad temprana como en educación secundaria (Básica y Media) (Katz & chard, 1989).

Cada vez es más frecuente que los maestros trabajen con niños que tienen un rango muy amplio de habilidades, que provienen de medios culturales y étnicos diversos y que en algunos casos están aprendiendo

Inglés como segunda lengua. Las instituciones educativas están buscando formas de atender las necesidades de estos estudiantes. El aprendizaje basado en proyectos ofrece una posibilidad de introducir en el aula de clase una extensa gama de oportunidades de aprendizaje. Puede motivar estudiantes de diferentes proveniencias socio culturales ya que los niños pueden escoger temas que tengan relación con sus propias experiencias, así como permitirles utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender (Katz & Chard, 1989). Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas se hace énfasis en la experiencia directa y en las experiencias cooperativas de aprendizaje (Clark, 1999; Reyes, 1998).

La incorporación de proyectos al currículo no es ni nueva ni revolucionaria. La educación abierta de finales de los años 60 y principios de los 70 dio un impulso fuerte a comprometerse activamente en los proyectos, a las experiencias de aprendizaje de primera mano y a aprender haciendo (Katz & Chard, 1989). El enfoque Reggio Emilia para edad temprana, reconocido y aclamado como uno de los mejores sistemas educativos que existen en el mundo, se basa en proyectos (Abramson, Robinson, & Ankenman, 1995; Edwards, Gandini, & Forman, 1993).

Los principales beneficios del aprendizaje basado en proyectos incluyen:

- Preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo. Los muchachos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).
- Aumentar la motivación. Los maestros con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase

y mejor disposición para realizarlas tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

- Hacer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Ofrecer oportunidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Aumentar las habilidades sociales y de comunicación. Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- Permitir a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
- Ofrecer oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase (Jobs for the future, n.d.).
- Permitir que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este (Thomas, 1998)

- Posibilitar una forma práctica, del mundo real, para aprender a usar la Tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Cómo implementar la enseñanza basada en proyectos

Puntos esenciales para estructurar proyectos de manera efectiva

Los proyectos provienen de diferentes fuentes y se desarrollan de distintas maneras. No existe pues una forma única y correcta para implementar un proyecto, pero si se deben tener en cuenta algunas preguntas y aspectos importantes a la hora de diseñar proyectos efectivos (Edwards, 2000; Jobs for the Future, n.d.).

MANUAL DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

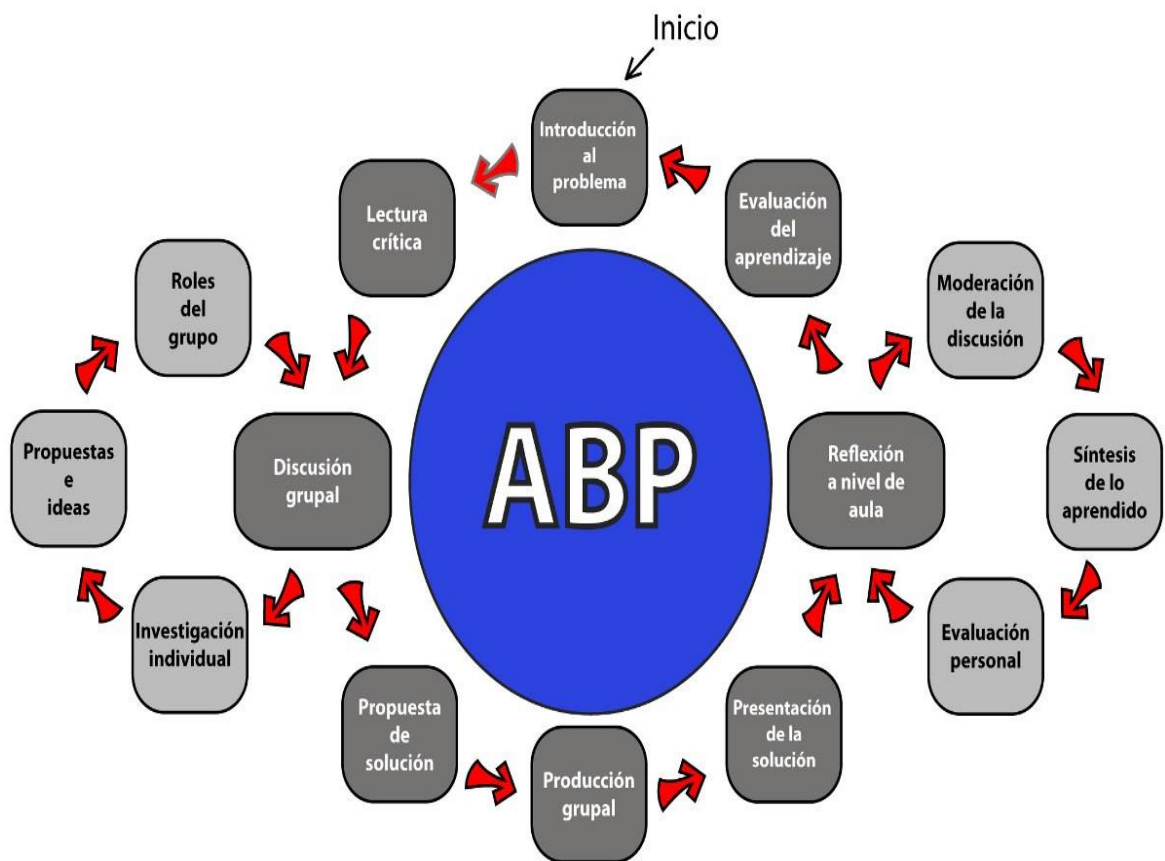


Gráfico 17. Manual de Capacitación para Docentes

AMBATO 2013

TEMA 1

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

“Sabe suficiente quien sabe cómo aprender”

Henry Brooks Adams

En un currículo (de un programa de pregrado o de un curso) centrado en el método de aprendizaje BASADO EN problemas, la transmisión pasiva de información prácticamente se elimina. Los estudiantes conforman pequeños grupos de alrededor de 15 estudiantes cada uno, y cada grupo es BASADO EN un tutor cuya función principal es facilitar la discusión en el grupo. Los estudiantes aprenden a no depender exclusivamente de lo que los profesores enseñan. Una serie de problemas sirven como base para el aprendizaje de los conocimientos básicos requeridos para comprender el escenario.

El objetivo de esta metodología no es resolver problemas, sino utilizarlos para identificar lo que se llaman metas de aprendizaje, tópicos para el estudio posterior, a realizarse de manera individual o en grupo.

Los estudiantes trabajan independientemente en sus metas de aprendizaje antes de la siguiente reunión, en la cual se discute y afina la nueva información en el contexto del problema planteado. Si se requiere, se identifican nuevos temas de aprendizaje y se estudian.

La pretensión de esta metodología es proveer un ambiente en el cual el aprendizaje de temas básicos sea abordado con un mayor entusiasmo que el que se tiene bajo un sistema de cátedra magistral, porque el problema motiva al estudiante a conocer –de manera independiente- nuevos temas relacionados o a profundizar en el estudio de alguno de

ellos. Con un enfoque de aprendizaje BASADO EN problemas para los temas básicos se espera también que los estudiantes se sientan más cómodos y confiados para enfrentar la incertidumbre de no tener una única respuesta y con el desafío de resolver problemas reales. Si lo logran, estarán mejor preparados para hacerle frente tanto a la práctica del Consultorio Académico, la cual se inicia hacia el noveno semestre de la carrera, como al ejercicio profesional responsable y serio después del grado.

Con este enfoque se desestimula la memorización de hechos o temas aislados, tomados fuera de su contexto. A lo largo de la educación de los estudiantes se utilizan repetidamente aquellas habilidades que tienen valor para facilitarles el desarrollo de su capacidad para ser aprendices independientes y auto dirigidos. Lo que se enfatiza es el proceso de aprendizaje más que la transmisión de información en sí misma.

La dinámica del grupo pequeño también busca enfatizar el desarrollo de un sentimiento de comunidad entre los estudiantes, quienes aprenden a trabajar juntos desarrollando la capacidad de resolver problemas. Aprenden a tener confianza y responsabilidad como miembros activos del grupo. Se sienten más cómodos recibiendo y dando comentarios críticos, teniendo la experiencia de ser cuestionados en su posición sin tomarlo como algo personal y preguntando sin miedo o amenazando a otros. El proceso del grupo pequeño también provee una práctica valiosa para desarrollar las habilidades de razonamiento, análisis y argumentación que se considera constituye un método necesario en el Derecho.

El principal objetivo de esta metodología es incentivar el desarrollo educativo y personal de los estudiantes de Derecho, quienes podrán:

- a. Asumir la responsabilidad personal del auto-aprendizaje, tanto en la Universidad como en la vida profesional.

- b. Manejar un conocimiento básico relevante, caracterizado por su profundidad, amplitud y, más que nada, flexibilidad.
- c. Ser hábiles en la adquisición y evaluación crítica de nuevo conocimiento, con un compromiso de aprender a lo largo de la vida.
- d. Ser eficientes en el razonamiento, análisis y argumentación.
- e. Poseer buenas habilidades interpersonales.
- f. Estar mejor preparados para ingresar en el ejercicio profesional del Derecho, en el Consultorio Académico y después de graduarse.

Los mecanismos para lograr este objetivo constituyen un enfoque que podrá:

- a. Cambiar el énfasis del programa desde la enseñanza hacia el aprendizaje, mediante el incentivo a los estudiantes para que solucionen problemas potenciales, siendo activos, independientes y autodirigidos.
- b. Enfatizar el desarrollo de actitudes y habilidades que privilegien la adquisición de nuevo conocimiento, más que la memorización del conocimiento existente. Mediante el desafío que representa para los estudiantes abordar problemas, sin la asignación de lecturas obligatorias o limitados por contenidos específicos y gracias a la restricción de la información que se espera que los estudiantes memoricen, se estimulan las ganas de aprender.
- c. Proveer un ambiente personalizado de grupo dentro del cual los estudiantes pueden trabajar cooperativamente para la resolución de los problemas, compartiendo el razonamiento, el análisis y argumentación de los distintos miembros del grupo y donde el profesor actúa como promotor de la discusión más que como figura magistral.

Ventajas del PBL

1. El PBL influye en la totalidad del estudiante, o, al menos, en muchos aspectos de la experiencia de su aprendizaje.
2. Al emplear el PBL los estudiantes aprenden, recuerdan, aplican y continúan aprendiendo cuando ya no están bajo la tutela de los profesores.
3. El estudiante adquiere una actitud positiva hacia el aprendizaje. El PBL tiene un impacto importante en las habilidades de aprendizaje auto-dirigido y sobre la motivación de los estudiantes.
4. El PBL, al menos en su forma “pura” cumple con los principios básicos de la teoría del aprendizaje de adultos: la autonomía del estudiante, construyendo sobre el conocimiento adquirido y las experiencias previas y la oportunidad para la aplicación inmediata. Los seres humanos sienten necesidad de aprender cuando el proceso de aprendizaje se relaciona con, y usa sus, propias experiencias.
5. El PBL es consistente con las visiones filosóficas actuales del aprendizaje humano, particularmente el constructivismo, según el cual el conocimiento no es un absoluto, sino que es “construido” por el aprendiz basado en un conocimiento previo y las visiones integrales del mundo.
6. Hay evidencia de que los estudiantes de PBL retienen mucho más tiempo el conocimiento de lo que lo hacen estudiantes bajo enseñanza tradicional, a pesar de que su aprendizaje inicial puede ser menos completo.

Críticas al PBL

- 1. Adquisición de información por los estudiantes.** Pocos académicos dudan de la habilidad de los estudiantes implicados en aprendizaje BASADO EN problemas para exhibir un razonamiento fuerte y habilidades

de construcción de soluciones en equipo. Las críticas se han centrado, sin embargo, en la poca cantidad de información que puede ser adquirida por el estudiante. Como quiera que el objetivo fundamental del PBL es que el estudiante aprenda a aprender, al principio efectivamente adquiere menos información que en un método tradicional. Sin embargo, una vez interiorizado el proceso mismo de aprender, el estudiante está en capacidad de, y motivado para, adquirir autónomamente la información que requiera.

2. Los estudiantes bajo métodos tradicionales responden con mayor efectividad los test estandarizados de evaluación. Debido a que el foco del PBL está en estimular el proceso de aprendizaje del estudiante alrededor de un problema específico, los puntajes de logro académico en PBL están orientados a medir ese proceso y no a determinar la cantidad de información adquirida. Por ello, cuando se utilizan test estandarizados (exámenes de pregunta cerrada), no es

posible comparar el aprendizaje logrado por PBL y aquel alcanzado con los métodos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, cuando se utilizan formas de evaluación no estandarizadas (preguntas abiertas), los estudiantes bajo método PBL muestran estar mejor preparados para resolver problemas, así como para razonar y argumentar. A pesar de que el PBL tiende a reducir los niveles iniciales del aprendizaje, mejora la retención a largo plazo.

3. El tiempo requerido para su implementación. El tiempo requerido por parte de los profesores para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, preparar los materiales de los cursos e identificar la información básica que puede ser cubierta con PBL, es definitivamente superior a la de cualquier método tradicional de enseñanza.

4. La modificación del papel del estudiante en el proceso de aprendizaje. Un problema no previsto con el aprendizaje BASADO EN

problemas son los supuestos tradicionales sobre el estudiante. La mayoría de los estudiantes se han acostumbrado a depender del profesor como principal fuente de conocimiento y asumir un papel pasivo como estudiante reduciendo el estudio a la memorización de hechos. Como quiera que el PBL exige un aprendizaje auto-dirigido, muchos estudiantes se sienten perdidos al no saber cómo estudiar, especialmente en el primer año del programa.

5. La modificación del papel del profesor en el proceso de aprendizaje. En PBL el instructor actúa más como un facilitador que como un diseminador de información. Como tal, los instructores centran su atención en interrogar a los estudiantes sobre la lógica y las creencias, dando claves para corregir el razonamiento errado del estudiante, proveyendo recursos para la investigación y manteniendo a los estudiantes centrados en la tarea, pero absteniéndose de convertirse en fuente de verdad.

6. Elaboración de problemas apropiados. El aspecto más crítico de PBL es elaborar adecuadamente los problemas. Un problema inapropiado puede llevar a los estudiantes a no estudiar contenidos importantes para la materia en estudio. Quien elabora los problemas debe tener en cuenta tanto los objetivos generales y específicos del curso, como el grupo al cual van dirigidos. Un problema adecuado para estudiantes de primer año puede resultar demasiado sencillo para un grupo de octavo semestre y un problema ajustado para este último puede resultar abrumador para estudiantes de primer año. En ninguno de los dos casos se estimula el proceso de aprendizaje en los estudiantes. El problema diseñado debe tener en cuenta el nivel de conocimientos previos del grupo, de tal forma que se estimule la investigación y el autoaprendizaje.

7. La evaluación válida del programa y del aprendizaje del estudiante. El PBL difiere de la instrucción tradicional de diferentes maneras y por lo

tanto el conocimiento y el logro del estudiante puede ser medido mejor con métodos de evaluación alternativos. Estos métodos incluyen exámenes escritos, evaluación del tutor/facilitador, presentaciones orales y reportes escritos. En la evaluación del PBL, lo importante es determinar el logro alcanzado por el estudiante en relación con los objetivos del curso. Por ejemplo, un sistema de evaluación por logros permite dar una nota mayor a aquel estudiante que a pesar de obtener notas numéricas bajas en un principio, muestra una evolución en su proceso de aprendizaje (logró aprender a aprender y sabe los contenidos mínimos del curso); mientras que a un estudiante que se estancó en su proceso, se le promediarían – a la manera tradicional—las notas parciales obtenidas a lo largo del curso.

TEMA 2

EL PROCESO TUTORIAL EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El corazón del PBL es el trabajo realizado en el grupo tutorial (número plural de estudiantes con un tutor). Cada miembro del grupo tiene responsabilidades que son importantes si se quiere que el proceso sea exitoso (ver Roles de los Participantes, más adelante). Los miembros deben sentir libertad para controvertirse mutuamente de manera constructiva y vivir la controversia sin sentirse personalmente amenazados o insultados. En las primeras etapas de la dinámica de grupo esto es difícil porque los miembros se sienten incómodos con este comportamiento, pero una vez se produce una cierta familiaridad, se convierte en un ejercicio entretenido que sirve para ayudar al grupo y a sus miembros a centrarse en aquellas áreas en las cuales su conocimiento debe ser ampliado.

LA SESIÓN DEL GRUPO TUTORIAL

En el PBL, un grupo de máximo 15 estudiantes con un tutor, se reúnen para aprender un conjunto de temas relacionados con un problema específico. Este proceso ocurre en principio durante dos sesiones, separadas por un proceso de investigación independiente. En la primera sesión, los estudiantes reciben del tutor un problema que describe una situación de la vida real, la cual contiene un problema o problemas académicos que deben ser identificados por los estudiantes.

Dentro del grupo de estudiantes se nombra un moderador y un secretario quienes asumen la coordinación de la discusión y la sistematización de la información en el tablero. Leído el problema que entrega el tutor, los estudiantes deberán definir el problema académico específico y, a partir del conocimiento previo que tienen, identificarán lo que saben y lo que no

para resolver dicho problema. Durante esta primera sesión, los estudiantes identificarán y priorizarán las metas de aprendizaje. Lo que no saben efectivamente, se convierte en las metas de aprendizaje que orientarán el proceso de investigación por fuera del grupo tutorial.

Se espera que los estudiantes le dediquen entre cuatro y seis horas de estudio independiente por fuera del grupo tutorial, para investigar y elaborar la información y los conceptos nuevos. Cuando regresan a la siguiente sesión de grupo tutorial, llevarán los conocimientos y la información nuevos para compartirlos con el grupo. Con el apoyo del tutor, se identificarán y discutirán las metas de aprendizaje más importantes con el fin de tener claro hasta qué punto han adquirido una mejor y más profunda comprensión de los temas y objetivos planteados por el problema. Adicionalmente, se pueden involucrar en cuestiones relacionadas con las posibles soluciones del problema.

EL PROBLEMA

Los problemas se basarán en situaciones reales de relevancia académica, según los objetivos pedagógicos de cada curso. La información sobre el problema será presentada de una forma similar a aquella en la cual el abogado la recibirá durante su ejercicio profesional. Luego de una pequeña discusión, el grupo decidirá si es necesaria alguna información adicional o si la que se tiene es suficiente para entender el problema académico planteado.

LAS ETAPAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN PBL

Tradicionalmente, se ha hablado de los “Siete pasos” del PBL. No obstante, para una mayor comprensión, el proceso del grupo tutorial se puede dividir en tres fases que incluyen los “Siete pasos”.

En la primera fase, un estudiante (el moderador) lee el problema mientras que otro (el secretario) escribe la información en el tablero.

Esta fase comienza con la clarificación de términos y conceptos para que todos los miembros del grupo manejen la misma información (si sirve de ayuda, el moderador puede dibujar un esquema en la columna izquierda del tablero que ha dividido en tres partes). Una vez que se ha logrado que todos los miembros del grupo comprendan de igual forma las palabras utilizadas y la definición precisa y esquemática del problema, comienza una lluvia de ideas para identificar el problema o problemas académicos implicados. Posteriormente, el grupo trata de explicar el problema o problemas académicos, a partir del conocimiento previo e identifica qué otro conocimiento haría falta para comprender el problema.

Como el tablero había sido dividido en tres columnas separadas y en la primera el moderador había realizado un esquema del problema, quedan dos columnas libres. En la segunda, se escribe un listado de aquello que ya sabemos para entender el problema y en la tercera se escribe lo que no sabemos y que creemos sería necesario saber para comprender el problema.

Para la segunda columna es necesario que los estudiantes apelen a su conocimiento previo, momento en el cual deben cuestionar cualquier información que se presente para que sea precisa y se comprenda bien. Durante la discusión se han ido identificando los temas de la tercera columna, que incluye lo que no se sabe y se necesita saber para comprender el problema. Antes de finalizar la sesión se revisa esta columna para identificar claramente las metas de aprendizaje que el grupo considera necesario aprender durante la segunda fase del proceso.

El grupo puede ahora decidir la "estrategia de investigación" a seguir para estudiar las metas de aprendizaje identificadas (textos, sentencias, búsquedas en páginas web, consultas a un profesor, visitas a entidades, etc.)

La actividad final de cada sesión es que el grupo tutorial evalúe su esfuerzo y pueda realizar recomendaciones para mejorar el desempeño del grupo.

Durante la segunda fase los estudiantes se dedican al estudio independiente, adquiriendo información y trabajando sobre las metas de aprendizaje que adoptaron en la sesión de grupo. Los recursos apropiados para adquirir este conocimiento pueden incluir, además de las bibliotecas o visitas a entidades pertinentes, entrevistas a profesores que conozcan el tema. El término "estudio independiente" se utiliza en sentido amplio para incluir cualquier actividad que se realice por fuera de la reunión del grupo. Los estudiantes pueden, de hecho son estimulados a hacerlo, trabajar en pequeños grupos. Incluso se estimula la comunicación entre los miembros de grupos tutoriales diferentes.

Durante la tercera fase el grupo tutorial se reúne por segunda vez, para que los estudiantes discutan su nuevo conocimiento, lo sinteticen y lo evalúen. En esta fase puede ser necesario aclarar términos y conceptos vagos, definir más claramente el problema, inventariar y organizar las opiniones o puntos de vista, profundizar los puntos principales y, finalmente, sacar conclusiones sobre lo que el grupo ha aprendido y, si se presenta la oportunidad, sobre las posibles soluciones del problema.

Luego sigue otra autoevaluación del grupo, para determinar además si los objetivos generales y específicos relacionados con el problema han sido alcanzados para continuar con un nuevo problema, o si es necesario realizar un nuevo período de estudio independiente y otra reunión del grupo tutorial para trabajar el mismo problema. Este proceso se repite a lo largo del semestre y cada problema ocupa un bloque de reunión de grupo-estudio independiente-reunión de grupo.

RECOMENDACIONES PARA EL TUTOR EN EL PRIMER CONTACTO CON SU GRUPO TUTORIAL

- **Esté seguro de que tiene la información necesaria para iniciar la sesión tutorial.-** Lleve a clase este Manual del PBL a la sesión, especialmente al principio. Para facilitar su tarea como tutor tenga a mano la información relevante al problema a ser discutido ese día.(diccionarios, códigos, etc.)
- **Ubicación de las sillas:** asegúrese de que la conversación puede fluir fácilmente y ojalá cada persona pueda establecer contacto visual con todos los demás en el grupo. Si este no es el caso, sugiera cambios en la ubicación de los asientos durante la primera sesión.
- **Presentación del tutor:** los tutores se presentarán a sí mismos, diciéndole al grupo algo acerca de sus intereses profesionales y personales. Los tutores pueden querer decir cómo les gusta que los llamen (por el nombre, el apellido, Dr. tal, etc.).
- **Presentación de los estudiantes:** se les pedirá a los estudiantes que se presenten a sí mismos ante el grupo. Es pertinente conocer sus intereses y expectativas sobre el curso.
- **Revisión de los objetivos del PBL, las reglas de juego y el proceso de evaluación:** presente, discuta y acuerde un compromiso con las reglas de juego del grupo y brevemente, sintetice el proceso, los objetivos del PBL y la manera en que los estudiantes serán evaluados.

La primera sesión de una clase con metodología PBL es fundamental porque marca la pauta sobre cómo se trabajará en el grupo tutorial y establece las reglas de juego que servirán como lineamientos generales que permitirán acudir a ellas cuando se presenten dificultades. Es muy importante comprender claramente el significado de todas las intervenciones de los estudiantes y pedir explicaciones hasta que sea

bien claro lo que ellos plantean y tratar de lograr acuerdos sobre las reglas de juego y para ello es útil tomar del manual la idea de que una regla tiene sentido si se aceptan todas.

Es posible que la regla de la obligatoriedad de la participación sea difícil de trabajar pero hay que estar dispuesto a darle la cara y enfrentar el hecho de que, en últimas, es necesario participar, así algunas personas lo hagan más lentamente que otras.

Dado que es necesario explicar la metodología a seguir, especialmente para quienes nunca han tenido una clase con PBL, se sugiere intentar realizar esta primera sesión con una metodología lo más cercana posible a una sesión de PBL y evitar al máximo la posibilidad de que los estudiantes vivencien al tutor como un profesor tradicional que explica la metodología en forma magistral. Se trata además de evitar que los estudiantes “ya experimentados” en PBL consideren que pueden estar “ausentes” porque ellos ya saben de qué se trata y no es necesario prestar atención. Para ello, se podrían considerar varias posibilidades que podrían evaluarse en forma complementaria:

Dedicar la primera clase del curso exclusivamente para conocer y discutir ampliamente la metodología y sus reglas de juego. No entregar el primer problema de módulo sino hasta la segunda clase.

- Entregar, al comenzar la clase, copia del manual de PBL, además del programa y trabajar durante la clase con ambos documentos a la vista.
- Elegir entre los presentes, algún estudiante que ya haya tenido la experiencia de una clase con PBL, para que actuara de moderador, explicándole muy brevemente y en privado, lo que se espera realizar en esta primera sesión y cómo puede él facilitarlos.
- Utilizar los últimos minutos de la sesión para que todos aquellos estudiantes que hayan tenido experiencia con la metodología puedan

contarles a sus compañeros su evaluación personal de las vivencias positivas y negativas en dicha experiencia.

- **Elección del moderador y del secretario:**

El tutor debe explicar a los estudiantes qué se espera de quienes actúen como moderador y secretario en una sesión tutorial.

El moderador es quien otorga la palabra, resume y concluye periódicamente lo discutido y señala los límites de tiempo y las tareas que deben ser completadas en cada paso.

El secretario divide el tablero en tres y sintetiza la definición del problema o problemas académicos, y clasifica en las dos columnas restantes el conocimiento que ya sabemos y el que no sabemos y nos hace falta aprender, es decir las metas de aprendizaje.

- **El problema a discutir:** luego de las presentaciones y los acuerdos sobre las reglas de juego y el procedimiento a seguir, el tutor distribuye el primer problema que será abordado al comenzar la siguiente sesión.

TEMA 3

DINÁMICA DEL GRUPO TUTORIAL REGLAS DE JUEGO: P A R E S

Es importante que los miembros de un grupo, establezcan y mantengan un buen ambiente de trabajo, de tal forma que cada uno y todos los miembros se sientan cómodos. Debe existir una atmósfera de confianza y respeto entre los miembros del grupo para poder colaborar y aprender juntos.

• PARTICIPACIÓN

La participación de cada uno de los miembros del grupo es la columna vertebral de un buen proceso de grupo. Cada miembro debería ser alentado por los demás, a participar lo máximo que pueda. Esto implica reconocer la "S" de Sensibilidad, y también el respeto por el punto de vista de cada quien. Existe una manera positiva de tratar con todo y cualquier cosa que se haga para desanimar la participación es contraproducente.

• APERTURA

En últimas, los miembros del grupo se deben abrir ante los demás. Deben estar dispuestos a admitir sus deficiencias, a compartir sus ideas y a permitir que el grupo se beneficie de su conocimiento y experiencia. Además, deben estar abiertos a expresar sus sentimientos, buenos o malos, acerca del grupo o cualquiera de sus miembros.

• RIESGO

Una experiencia exitosa en un grupo pequeño involucra tomar riesgos. Los miembros del grupo tendrán que definir términos y conceptos, plantear ideas, analizar posiciones y argumentarlas, todo lo cual será puesto a prueba para ser aceptado o rechazado. Se requiere estar preparado para arriesgarse a aportar en voz alta, sabiendo que puede ser

erróneo lo planteado. Esto representa un riesgo que se debe asumir, sintiendo la confianza de que nadie será ridiculizado por estar equivocado. Además, el currículo PBL está centrado alrededor de, y dirigido por, los estudiantes. Ellos son quienes seleccionarán sus propias metas de aprendizaje más que recibirlas ya identificadas por el tutor, y deben decidir sobre la profundidad apropiada del estudio. Esto también aparece como un riesgo, para el cual ojalá todos se preparen.

• **EXPERIENCIA**

La experiencia es la clave del aprendizaje en un grupo pequeño. Esto no se refiere a la experiencia que los miembros del grupo traen al grupo, sino a la experiencia de razonar por nuestra propia cuenta por medio del problema que el ambiente provee y dentro del marco de trabajo significativo para el aprendizaje real del material. Por lo tanto, es importante que cada miembro del grupo se involucre en la experiencia, incluyendo el estudio independiente que tiene lugar por fuera de la reunión del pequeño grupo. Esto es una parte de la experiencia. Una persona que sólo participa en la discusión sin cumplir con su parte de trabajo por fuera de la reunión no se beneficia de la experiencia. Tal miembro del grupo no está siendo justo consigo mismo ni con el resto del grupo.

• **SENSIBILIDAD**

Cada miembro del grupo debe ser sensible a las necesidades y sentimientos de los otros miembros del grupo. Cada quien viene al grupo con una historia diferente, experiencias diversas y su propia colección de sentimientos. Dado que estos aspectos son una parte del proceso de grupo a ser desafiados y puestos a prueba, ello no debe hacerse de una manera amenazadora o descalificadora sino con un espíritu de colaboración y comunitario. No existen preguntas estúpidas. Cada pregunta debe ser asumida como algo que representa una necesidad

educativa genuina. Dado que admitir la propia ignorancia es una parte importante del proceso de aprendizaje, nadie será criticado por falta de conocimiento de un tópico para que no se desanime a participar en el futuro.

Cualquiera de estas reglas, tomada por sí misma, parecerá un gran acto de fe. Sin embargo, tomadas en su conjunto, son una receta para un grupo exitoso. Están todas relacionadas, ninguna de ellas realmente se sostiene sola. Al tratar de aceptar cualquiera de estas características, es más fácil hacerlo si uno las acepta todas.

TEMA 4

ROLES DE LOS PARTICIPANTES EN UN GRUPO TUTORIAL

EL TUTOR

El tutor es un profesor universitario que orienta un grupo de aprendizaje BASADO EN problemas para lograr exitosamente los objetivos de un programa curricular. Al hacerlo, el tutor debe asumir diferentes responsabilidades a las que debería hacerse cargo en un método tradicional de enseñanza y se encarga de que se complete satisfactoriamente el programa de enseñanza-aprendizaje. Estas responsabilidades requieren habilidades y destrezas relevantes a los principios y la práctica de la dinámica de grupos para el aprendizaje BASADO EN problemas, la evaluación y calificación del aprendizaje de los estudiantes y el uso de recursos de aprendizaje y habilidades para su manejo.

Ser tutor en PBL puede ser visto en dos dimensiones: el rol del tutor y la función del tutor.

El **Rol** se refiere a la secuencia de cambios en el papel del tutor en relación con el rol de los estudiantes. El tutor quien está “refinando” las discusiones con frecuencia, asegurándose de que los estudiantes consideren cada paso en su razonamiento, sus necesidades de aprendizaje y recursos de aprendizaje apropiados. El tutor ejemplifica el proceso de pensamiento para los estudiantes, demostrándoles las preguntas que deberían plantearse para tratar con el tema bajo discusión. A medida que el grupo se siente cómodo y con habilidades en el proceso, parecen estar dudando, están confundidos, o necesitan ser aguijoneados aún más, el tutor deliberada y progresivamente se retira (o debilita), eventualmente dejando a los estudiantes a su suerte por bastante tiempo.

La **Función** se refiere al conjunto de comportamientos utilizados por los tutores durante la sesión tutorial. En Dalhousie, los estudiantes utilizan un proceso de aprendizaje estructurado para trabajar a través de casos.

La **“navegación”** se refiere a las acciones realizadas por el tutor para guiar a los estudiantes en el grupo tutorial a través de los pasos de su proceso de aprendizaje. Un ejemplo podría ser una sugerencia tal como “¿alguien podría pasar al tablero para registrar las hipótesis del grupo o las explicaciones posibles, acerca de lo que podría estar causando este problema en el paciente?”

“Facilitar” describe las acciones requeridas para crear y mantener un proceso de grupo positivo y constructivo. Ejemplos podrían incluir comentarios tales como, ¿todos están de acuerdo con esto? o “¿podría alguien sintetizar para el grupo lo que sabemos?”

“Cuestionar” involucra el planteamiento de preguntas específicas para clarificar, evaluar la comprensión o profundizar la discusión. Las preguntas pueden ser acerca del tema en cuestión, tales como, “¿Cuáles son las causas primarias de una úlcera péptica?” o acerca del proceso de pensamiento (preguntas metacognitivas), tales como “¿podría usted explicar su razonamiento para el grupo?”.

La función final del tutor es la de **“diagnosticar”**, la cual es crítica pero no fácilmente observable durante la sesión tutorial. Se refiere al monitoreo del progreso educativo de cada estudiante en áreas de participación pobre (demasiada o muy poca), razonamiento equivocado, comprensión pobre o incapacidad para ubicar la información apropiada. El resultado de este monitoreo debería ser la provisión de retroalimentación útil por parte del tutor a cada estudiante en el grupo, y al grupo como un todo.

Una meta explícita del tutorio efectivo del PBL es realizar la transición desde el aprendizaje dirigido por el profesor al aprendizaje centrado en el alumno. En la medida en que el tutor “se debilita”, los estudiantes

deberían aprender a desempeñar las cuatro funciones por su propia cuenta, con el tutor ofreciendo un “marco de trabajo seguro”.

Existe un número de maneras para que los profesores se conviertan en tutores de PBL experimentados, y muchas dificultades a superar. El factor más importante involucra un cambio en las creencias del profesor, y percepciones anexas, acerca el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tanto que el aprendizaje se convierte en más centrado en el estudiante, los profesores ampliarán sus roles desde transmisores de un tema de conocimiento, hacia “padre, consultor profesional, confidente, aprendiz y mediador”(Kaufman, David).

El rol del tutor es muy diferente a aquel del profesor tradicional. Más que ser un “experto en cierto contenido” provee los hechos; el tutor es un “facilitador”, responsable de orientar a los estudiantes para que identifiquen los temas clave en cada problema y para que encuentren las maneras de aprender en aquellas áreas con la profundidad y amplitud apropiadas. A pesar de que los estudiantes tienen mucha mayor responsabilidad en PBL que las asumidas en enfoques de enseñanza más convencionales, el tutor no es un observador pasivo: debe ser activo y directivo **acerca del proceso de aprendizaje** para asegurar que el grupo se mantenga en el objetivo y realice elecciones razonables sobre cuáles temas son clave para ser estudiados. Los profesores también tienen considerable influencia en lo que se aprende; en primer lugar, mediante la selección y elaboración de problemas; luego, al guiar y orientar a los estudiantes como tutor; y, finalmente, al buscar el cumplimiento de los objetivos específicos de cada ciclo del plan de estudios o pensum.

Un malentendido muy común es que el aprendizaje BASADO EN problemas requiere que los profesores abandonen su autoridad. Pero la autoridad en sí misma no es el asunto. El asunto es de qué manera ella

se ejercita: ¿cómo pueden los profesores hacer el mejor uso de su conocimiento para ayudar a los estudiantes para que aprendan bien? Las actitudes de autoridad y autoritarias no son lo mismo y las últimas están fuera de lugar en cualquier educación. En la educación basada en problemas están especialmente fuera de lugar dado que es una práctica participativa, cooperativa, reflexiva, crítica e informada. Esto requiere un cambio radical de actitudes hacia los estudiantes, ellos son vistos como colegas novicios (más o menos -más al principio y menos en los últimos años-), por ejemplo, más que como recipientes adecuados para las actitudes paternalistas que con frecuencia son la norma.

GUÍA GENERAL DE PREGUNTAS PARA EL TUTOR

Realizar preguntas apropiadas es uno de los medios más importantes para facilitar el aprendizaje. Pueden servir para mantener al grupo focalizado y evitar que se desvíe demasiado de los temas a discutir en el proceso. También puede ser útil intervenir para que los miembros del grupo presenten la información y los conceptos de una manera más precisa. Una de las principales habilidades de un buen tutor es saber cuándo y cómo realizar preguntas apropiadas.

Las preguntas pueden promover el proceso de razonamiento en los estudiantes. Si un estudiante solicita más información acerca del problema (por ejemplo: “se cuenta con la evaluación de un perito?”), el tutor puede preguntar “¿qué estás esperando encontrar o probar?, ¿cuáles son las razones que tienes para preguntar eso?, ¿de qué manera saber la respuesta a lo que acabas de preguntar marca una diferencia en tu comprensión del problema planteado?, ¿cuál es la información fundamental que necesitas tener para situaciones similares futuras (por ejemplo, cinco años después de haberte graduado, en tu propia práctica)?, ¿hay algo en esta situación que indica un tema de aprendizaje fuera de este problema?”.

El tutor motiva a los estudiantes para que realicen conexiones. El tutor puede preguntar: “¿aparte de los establecidos en el derecho laboral, en caso de violación de un derecho del trabajador, qué medios proporciona el ordenamiento académico colombiano para su reparación?”.

El tutor prefiere hacer preguntas abiertas para promover la discusión más que centrarse en preguntas que se responden con un “sí” o un “no”.

Las preguntas pueden conducir a los estudiantes hacia otro camino. “Asumamos que la situación es esta otra:, ¿qué necesitarían saber?”

Los tutores deben aprender a tolerar el silencio. Cuando la comunicación se interrumpe o se está en un momento en que nadie habla, espere treinta o cuarenta segundos; alguien puede estar dispuesto a hablar. Si el silencio continúa, puede ser útil preguntarle al grupo qué fue lo que los frenó o pedir que alguien sintetice “lo que hemos hecho y dónde estamos”.

Los tutores deben hacer énfasis en la búsqueda de lo que sí sabemos para comprender el problema y aquel conocimiento que nos hace falta aprender para entenderlo. El tutor puede preguntar: “¿qué tipo de derechos están en conflicto?”, “¿cuál es la normatividad que necesitamos conocer?”.

Periódicamente, los tutores podrían pedirle a los estudiantes que definan los conceptos que se están utilizando. El tutor podría preguntar: “¿a qué se refieren con tal término”, “¿cómo se define, en Derecho, la extorsión”, “¿qué significa inimputabilidad?”

Los tutores deberían plantear preguntas de orden superior. Por ejemplo, en las discusiones sobre un caso de conflicto de derechos entre dos partes de la misma familia, se podría preguntar: “¿existe algún dilema moral implícito en la decisión que se tome?”, “¿cómo se relaciona el Derecho de Familia con la moral social en este caso?”.

Otras claves útiles para el tutor

- No sienta temor de unirse al grupo como un participante.
- Trate de no dominar el grupo con sus opiniones; más bien trate de facilitar la dinámica del grupo de discusión.
- Recuérdele a los estudiantes los temas previamente discutidos pero que no fueron comprendidos a cabalidad.
- Focalice al grupo, introduciendo términos para describir sobre qué estamos discutiendo. Aún mejor, trate de que los estudiantes mismos nombren los principios académicos generales.
- Antes de considerar cualquier intervención (sobre todo al comenzar a trabajar con PBL), pregúntese a usted mismo: “¿será que este comentario mío, ayudará a que los estudiantes aprendan a aprender?”
- Motive a los estudiantes para que se centren en su discusión, más que hablar y “disparar” en todas las direcciones desde el principio y al tiempo. Puede ser útil recomendarle al grupo dividir el tablero en tres partes: la primera para esquematizar el problema planteado, la segunda para listar lo que sabemos y la tercera para escribir lo que aún no sabemos y deberíamos saber para comprender el problema.

Periódicamente recuérdale al grupo de estudiantes lo mucho que están aprendiendo. Sea específico y déles ejemplos.

Cómo poner a prueba la información que los estudiantes traen a la sesión

Si los estudiantes han de ser capaces de aprender unos de otros, necesitan confiar en la información que cada quien trae al grupo. Necesitan sentirse libres de desafiar cualquier información que alguien

aporta. Cuando estudiantes diferentes traen al grupo información conflictiva o diferente, pregunte de qué manera los expertos consiguieron dicha información. Por ejemplo, si los estudiantes encuentran una doctrina diferente sobre el mismo tema, pregúnteles la fecha de los libros que consultaron.

Supervise la comprensión de los estudiantes, pidiéndoles que definan los conceptos y analicen el problema mediante:

1. El dibujo de un esquema en el tablero para tratar de ilustrar el concepto.
2. La creación de una red de conceptos y relaciones que permita conectar diferentes proposiciones abstractas
3. La reconstrucción de la discusión hasta este punto.

Manténgase alerta con un grupo muy hablador y entusiasta. Es muy bueno que el proceso se desarrolle con alegría y diversión pero pueden alegrarse demasiado y perder el centro de la discusión, fallando en las preguntas que se hacen o desviarse de los supuestos teóricos del problema.

Si los estudiantes presentan información incorrecta, usted puede señalarlo con una pregunta si hacerlo no interrumpe el curso de la discusión pero también puede tomar nota de los puntos en que los estudiantes están inseguros o errados, con el fin de volver sobre ellos más adelante (por ejemplo cuando se revisa la lista de metas de estudio independiente) y siempre y cuando no hayan llegado a aclararlos durante la discusión. Si usted no está muy seguro de si la información es correcta o no, puede usar algunas de estas preguntas:

1. ¿Todo el mundo está de acuerdo con las definiciones y conceptos, tal como se han definido?

2. ¿Todo el mundo está de acuerdo con que estos temas de estudio son suficientes o hay alguien que quiera saber más?

3. ¿Sería valioso distribuir un hoja resumen de esta información?

El tutor que se coloca el “sombrero de experto”

Si el tutor es un experto en un área en la cual los estudiantes están teniendo problemas, voluntariamente puede decidir convertirse en la persona que actúa como recurso de aprendizaje pero debe dejar en las manos de los estudiantes cuándo hacerlo y si están de acuerdo en que se cambie de sombrero temporalmente y les explique “magistralmente” algún tema. Esto puede hacerse siendo consciente de que será difícil dejar el rol de “experto” para asumir nuevamente el de “tutor” de un grupo de aprendizaje centrado en problemas.

Los estudiantes son personas

Cada estudiante es una persona que trae al curso una historia previa de aprendizajes que puede o no facilitarle su experiencia en el grupo. También tiene su propia personalidad e historia de interacciones que lo han llevado a vivenciar aquí ahora, cada situación de la vida, desde un marco emocional particular y único. Cada quien merece el respeto de los demás y el propio. Lo más afirmativo para un ser humano es sentir confianza en sí mismo.

En general, los estudiantes buscan obtener aprobación de sus tutores. Necesitan sentirlos como una guía y, probablemente, como modelos de identificación a los cuales respetar y poder confiar en ellos. Es esencial, entonces, que los tutores sean honestos y auténticos con sus estudiantes: es preferible que el tutor se muestre como efectivamente es a que trate de responder al “modelo PBL” si lo está sintiendo ajeno y artificial. Entre todos, estudiantes y profesor, pueden ir tratando de “acercarse” a la metodología y no tomarlo como algo impuesto desde fuera y

definitivamente terminado; cualquier “modelo” es el resultado de la apropiación personal y grupal de algo que se va re-construyendo y re-creando en el camino.

FUNCIONES PRINCIPALES DEL TUTOR

El tutor es el responsable de traer el problema con la información requerida en el momento apropiado de la discusión. El asegura que cada miembro del grupo participe, mediante su intervención, si es necesaria., con los miembros más tímidos y monitorea qué tanto el grupo se dirige a los objetivos deseados. En caso necesario, lo redirigirá si se apartan mucho del trabajo a realizar. Los estudiantes deben recibir orientación para que no sigan una dirección improductiva y decidir por sí mismos que un tema particular de aprendizaje no es pertinente para comprender el problema académico planteado.

El tutor evaluará el esfuerzo de los miembros del grupo en términos de sus contribuciones reales al grupo y su dedicación y cumplimiento en su estudio independiente. Para calificar a los estudiantes tendrá en cuenta lo anterior y también los resultados de su aprendizaje: hasta dónde ha aprendido cada estudiante de manera clara y comprobable.

El tutor realizará un seguimiento de los temas cubiertos y contribuirá de esta manera a la construcción de los exámenes de ciclo que se aplican en el pensum.

TEMA 5

ROLES DE LOS PARTICIPANTES EN UN GRUPO TUTORIAL: LOS ESTUDIANTES

El aprendizaje BASADO EN problemas es un proceso centrado en el estudiante y es responsabilidad del la persona del estudiante participar activamente, no sólo para su propio aprendizaje, sino también para aportar al aprendizaje de los otros miembros del grupo. A pesar de que se le dedica mucho tiempo al estudio independiente, los beneficios totales del PBL no se pueden obtener en aislamiento. A continuación se describe, de manera general, cómo avanzar en el “proceso del PBL”.

¿Cuáles son los temas? Se trata de identificar los temas de aprendizaje requeridos por el problema. A partir de lo que ya sabemos, es necesario decidir lo que no sabemos y necesitamos saber.

¿Qué tan bien comprende los temas? ¿Hay en el problema palabras, términos o conceptos ante los cuales duda? Considere las **fuentes académicas**, doctrina, leyes y jurisprudencia que puedan estar involucrados en el problema que se está planteando. Establezca su comprensión actual de las fuentes académicas que pueden contribuir a la explicación del problema. Utilice las habilidades colectivas y las experiencias de los miembros del grupo para explorar o explicar el problema. Identifique los vacíos actuales en el conocimiento o la comprensión. A lo largo del tiempo, usted podrá apreciar la diferencia entre "cobertura superficial" de un tema y "comprensión real de los conocimientos y principios básicos". Si usted sabe algo que puede proveer información que facilitará el progreso el grupo, apórtela voluntariamente. Piense en voz alta para aportarle al grupo información sobre el camino mediante el cual usted llega a darse cuenta de conceptos

o principios importantes que se derivan de este problema, lo cual puede servir además para problemas similares.

Aprenda de sus pares (compañeros). Comparta su propio conocimiento, experiencia o habilidad para razonar, analizar, argumentar y sintetizar información. Sea receptivo y aprecie las contribuciones de todos los miembros del grupo.

Determine las prioridades de los temas por aprender. Considere el tiempo, los recursos y los objetivos y establezca prioridades en relación con la importancia relativa de cada tema de aprendizaje.

Recuerde que la tarea primordial de cada problema es proveer un trampolín para el aprendizaje, no planear su solución y establecer un plan de acción. El problema es un estímulo para la discusión, plantear preguntas y un marco de trabajo para organizar su conocimiento. Esto facilitará la adquisición de información esencial, motivará el desarrollo de conceptos y llevará al establecimiento de principios, leyes y doctrinas académicas que se aplicarán durante su carrera y a lo largo de su vida profesional.

La identificación de temas clave de aprendizaje reflejará los sesgos y características individuales de cada grupo. No habrá temas correctos o incorrectos. Como grupo de aprendices adultos y maduros, confíe en que, en tanto el proceso de aprendizaje BASADO EN problemas se convierta en algo familiar para usted, de la misma manera lo harán sus habilidades para tener el control de sus propias necesidades de aprendizaje, oportunidad única que se le ofrece en esta metodología.

Recuerde que el tutor, que actúa en el papel de facilitador de un grupo pequeño, lo asistirá en el proceso de identificación de temas de aprendizaje y en la discusión. El tutor monitorerá el progreso y la interacción del grupo, interviniendo cuando sea necesario para ayudar a mantener la dirección del grupo.

Monitoree el progreso del grupo. Ponga atención al proceso de grupo y trabaje para convertirlo en un efectivo grupo de aprendizaje. En tanto que el ejercicio profesional del Derecho es cada vez más diversificado y demandante, así también es la necesidad de funcionar efectivamente dentro del contexto de un equipo interdisciplinario. Los conflictos y las diferencias de opinión son una consecuencia inevitable y necesaria de un proceso de grupo comprensivo. Los argumentos rara vez se convierten en una resolución o satisfacción de un conflicto de grupo y el desacuerdo debería tener una oportunidad de tratarse y aceptarse al abordar los mismos temas desde diferentes puntos de vista.

Se espera que todos y cada uno de los miembros de un grupo asuman un rol activo. De hecho, el grupo dependerá de las contribuciones de cada miembro, realizadas a partir del tiempo de estudio independiente entre las sesiones. Las sesiones de grupo incentivarán la evaluación y la retroalimentación dirigidas hacia el proceso mismo de funcionamiento del PBL en este grupo. Este es el foro apropiado para ventilar y discutir abiertamente aquellas dificultades que se presenten con una persona o dentro del grupo en general.

Evite dar "mini-conferencias". Evite dictar mini-conferencias sobre lo que usted ha aprendido desde la sesión anterior. Todos los estudiantes necesitan involucrarse activamente en una discusión sobre las metas de aprendizaje. El foco debe estar en lo que aún necesita ser clarificado para algunos estudiantes o debería involucrar el compartir, brevemente, el material aprendido por un miembro y que es particularmente valioso o que arroja luces sobre un tópico. Los estudiantes podrían compartir sus fotocopias de algún material particularmente útil o presentar un marco de trabajo para integrar un número de conceptos.

Algunos estudiantes se benefician de la utilización de esquemas para comprender el problema. Se puede construir escribiendo en la primera

parte del tablero los hechos y relaciones clave para dibujar líneas que los conecten, utilizando palabras relacionales. Este enfoque puede promover una discusión interesante y tiene la ventaja de señalar todos los aspectos principales del problema para la discusión.

Existen múltiples métodos para que el estudiante pueda evaluar críticamente los puntos del problema que se van revisando y poder así, decidir los temas que no se conocen y que ameritan un estudio independiente.

Plantear preguntas pertinentes. Preguntar es uno de los medios más importantes para facilitar el aprendizaje, no sólo para quien pregunta, sino para el grupo como un todo. Puede servir para mantener al grupo centrado y evitar que se pierda del asunto. También puede ayudar a otros miembros del grupo para que traten de presentar la información y los conceptos de una forma precisa. La única pregunta que puede ser considerada como "estúpida" es la que no se hace.

Sesiones para compartir información. Utilice al grupo para desarrollar habilidades efectivas de comunicación. Es importante que cada miembro se convierta en un participante activo en el grupo para que aporte su propio conocimiento e ideas al proceso de aprendizaje de todos. Esto alude a la comunicación de información técnica, y también sentimientos a nivel personal. Nos reunimos con habilidades de comunicación diferentes y es sólo a través de la práctica activa que podemos mejorar estas habilidades. Aprender es escuchar bien. Deje que los otros hablen sin interrumpirlos. No inicie mini-discusiones por fuera del grupo como un todo. Recuerde que los otros estudiantes pueden ver las cosas de una manera diferente a como usted las ve, o pueden ser menos asertivos que usted; deles la oportunidad de expresarse.

Al comenzar las sesiones en las cuales se comparte la información que cada quien ha aprendido, es útil comenzar con una breve encuesta sobre

qué ha hecho cada uno de sus pares-estudiantes para estudiar las metas de aprendizaje identificadas por el grupo en la sesión anterior.

Se motivará a los estudiantes para que mejoren sus presentaciones y las hagan en forma más precisa. Los tutores pueden preguntar: "¿de qué manera puedes sintetizar rápidamente lo que has estado diciendo?, ¿cuál es una manera más precisa de decir eso?, ¿cómo podrías organizar mejor eso para llegar al punto principal de manera efectiva?"

Aspectos sociales y morales del Derecho. Muchos aspectos importantes del Derecho son considerados como "leves" por algunos profesores y estudiantes, por ejemplo, los problemas éticos, morales, sociales o emocionales. Es bueno darse cuenta de la tendencia a tratar estas áreas de una manera poco rigurosa. Los estudiantes pueden asumir que no existe investigación ni guías claras en estas áreas. La discusión puede degenerar en un nivel de debate alrededor de las opiniones personales sin ninguna relación con la literatura sobre la que estas disciplinas descansan. Desafíe a sus pares preguntándoles: "¿cuáles son los estudios en esta área?", o "¿en qué argumentos se fundamenta esa posición?". Busque que se hable de principios generales que puedan aplicarse a muchas situaciones y no sólo al caso que se está discutiendo.

El abogado y la sociedad. Sería útil que en ciertos momentos de las discusiones hubiera lugar para pensar y discutir lo que la sociedad espera de sus abogados en ejercicio y de la relación entre el ejercicio de la profesión y la ética profesional y personal. Al analizar problemas con la metodología PBL, usted debería tratar de considerar cuáles de los roles del abogado en ejercicio pueden ser relevantes para el problema y si hay o no metas de aprendizaje a ser considerados desde la perspectiva de estos principios en cualquier situación académica similar a la del problema planteado.

La mayor parte del aprendizaje ocurre entre las sesiones de grupo.

Es extremadamente valioso para los estudiantes crear sus propios resúmenes de lo que aprenden entre las sesiones. Esto ofrece una buena experiencia en organizar el conocimiento y hace mucho más posible que los estudiantes recuerden lo que han aprendido. Esto también facilita el estudio y el repaso de lo aprendido. Recuerde que el propósito principal de las sesiones tutoriales es identificar los metas de aprendizaje y proveer un foro para que los estudiantes revisen su propia comprensión. Al mismo tiempo, por medio del trabajo de grupo, usted está aprendiendo a trabajar en equipo solidariamente y a cómo evaluar el conocimiento.

Dinámica de grupo. Es esencial que el grupo tutorial se convierta en algo más que una identificación fría de temas e información. Nos comunicamos más efectivamente cuando nos podemos abrir con nuestros sentimientos verdaderos y compartimos "lo que somos". No todos hemos desarrollado la habilidad de comunicar sentimientos e intereses personales a un grupo de una manera que dé la oportunidad de resolver la situación constructivamente.

Cualquier grupo de personas que trabajan juntas, cercana y consistentemente, tendrán que enfrentar problemas en las áreas de estilos de liderazgo, habilidades para escuchar, y ofrecer retroalimentación y críticas constructivas. Aprender estas habilidades puede ser tan difícil como manejar fuentes académicas complejas. Es una responsabilidad del grupo facilitar el aprendizaje de todos sus miembros.

El grupo tutorial es un conjunto de personas con intereses y dudas comunes. El grupo provee la oportunidad de interacción social y práctica para trabajar en equipo de forma solidaria, buscando el desarrollo intelectual y el crecimiento personal de cada miembro.

Funciones principales del estudiante.

Los estudiantes tienen la responsabilidad de participar activamente en las discusiones del grupo. Deben estar preparados para dar y aceptar críticas constructivas, dispuestos a admitir sus deficiencias en el conocimiento cuando ellas existen y a cumplir concienzudamente el estudio independiente asignado como para contribuir efectivamente al esfuerzo del grupo.

Los estudiantes también tienen la responsabilidad de evaluar honestamente las actividades de los otros estudiantes, la propia, la del tutor y la del grupo como un todo. Sólo de esta manera podemos mejorar.

TEMA 6

ELABORACIÓN DE PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

1. ¿Qué es un problema?

Un problema es una descripción de un conjunto de fenómenos o eventos que están más o menos interrelacionados. La tarea del estudiante en los grupos tutoriales es EXPLICAR estos fenómenos o eventos en términos de los procesos, mecanismos o principios subyacentes que son relevantes para el área del derecho de que se trate.

Los estudiantes deben utilizar herramientas académicas, teorías leyes y jurisprudencia que parezcan dar una o más explicaciones de lo que está pasando.

2. Estructura de problemas simples

- Título
- material “gatillo”, una historia: una descripción de fenómenos o eventos
- instrucción al estudiante: proveer una explicación, indicar qué conducta seguir.

3. Características

Los problemas deben:

- consistir en una descripción neutral de fenómenos que requieren explicación
- estar formulados en términos concretos
- ser cortos
- no contener muchas distracciones

- concentrar el aprendizaje en un número limitado de temas –complejidad apenas superior al de la competencia de los estudiantes
- no tratar temas que no se prestan para construir hipótesis con base en el conocimiento previo.
- no requerir que el estudiante dedique más de 16 horas de estudio independiente para adquirir una comprensión cabal del tema.

Generalmente, presentar situaciones contrastantes:

- varias partes que reaccionan en diferente forma frente al mismo evento
- situación contra intuitiva.
- situaciones distintas relacionadas con el mismo fenómeno, principio, evento.
- estar formulados de manera que logren atraer el interés del estudiante.

Se trata de que el problema plantee un contexto práctico directo que genere una alta motivación por adquirir el aprendizaje necesario para tratar con dicho problema. (Sin embargo, un curso teórico puede estructurarse con problemas teóricos como centro).

Un malentendido muy común es que los problemas tienen que ver solamente con cosas que han salido mal. Si fuera así, el aprendizaje BASADO EN problemas sería desmotivante en ciertos sentidos. No se trata de aprender simplemente cómo arreglar las cosas. No todos los problemas presentan algo negativo, muchos de ellos son diseñados de manera positiva para que se abran e identifiquen posibilidades constructivas.

4. Cómo escoger un caso

Casos reales: esto asegura precisión y evita inconsistencias. Aunque alguna desviación de la realidad es aceptable y, a veces, deseable, es importante que el caso no sea totalmente fabricado. Los casos totalmente fabricados tienden a tener un aire de irrealidad y a menudo contienen datos imposibles o mutuamente excluyentes, independientemente de qué tan duro uno trabaje en su preparación.

- Problemas que son vistos más frecuentemente en la práctica; problemas que los estudiantes con más frecuencia encontrarán.
- Problemas que, aunque poco frecuentes, pueden tener serias consecuencias a menos que sean reconocidos o manejados apropiadamente.
- Problemas que tengan un alto impacto social o económico (cambian con el tiempo y usualmente reflejan problemas que reciben gran cantidad de atención en las noticias).
- Problemas que introducen al estudiante a conceptos o áreas de conocimiento básico. A menudo son casos diseñados, bien para llenar huecos en el contenido del currículo, o bien para introducir al estudiante a un gran número de conceptos generales de una disciplina.

MODELOS DE PRESENTACIÓN DE LOS PROBLEMAS

EL MODELO BARROWS

- El problema es presentado al estudiante de la manera en que lo haría el cliente real. Los estudiantes pueden hacer cualquier pregunta al cliente y hacer investigaciones para la evaluación de la situación. En general, son libres de hacer lo que normalmente haría un abogado.

- Esta libertad de acción es uno de los aspectos más importantes de la habilidad profesional y es muy difícil de lograr en situaciones simuladas. El estudiante recibe la respuesta del cliente a cada pregunta hecha así como las pruebas solicitadas. Es también libre de realizar aquellos procedimientos normalmente disponibles en el ejercicio profesional.

EL MODELO DE DESCUBRIMIENTO PROGRESIVO

- En la base del modelo de descubrimiento progresivo existe el convencimiento de que los estudiantes avanzan usualmente a través del curso en una secuencia predecible.
- Toda la información requerida para completar un caso puede estar contenida en menos de una docena de páginas en lugar de en un gran expediente.
- Igualmente se incluyen todas las piezas de información que estén relacionadas, en una misma página.

ERRORES COMUNES EN EL DISEÑO DE PROBLEMAS

- mezcla de formatos diferentes
- preguntas en los problemas
- problemas demasiado extensos
- título que guía exageradamente al estudiante
- preguntas después de un problema bien diseñado
- referencias bibliográficas al final del problema

CONSEJOS PRÁCTICOS

- Si la solución a un caso es demasiado difícil, los estudiantes se obsesionan en resolverlo y se olvidan de aprender el material que es el objetivo del curso. El caso no necesita ser totalmente directo pero no debe distraer a los estudiantes de su misión.
- Sea cauteloso con las pistas falsas: usadas apropiadamente pueden ser útiles para transmitir un mensaje importante, pero deben siempre tener ese propósito. No deben ser simplemente un distractor que desvíe la atención del estudiante de los aspectos importantes.

OTROS TIPOS DE PROBLEMAS Y TAREAS

Todas las actividades que se realicen en el curso deben trabajarse sistemáticamente, esto es, dirigidas a un resultado determinado, pero ese resultado no es la solución del problema sino el adquirir conocimiento y comprensión en el área que se estudia.

La presentación del problema puede consistir tanto en la descripción de una situación como también en una gráfica o una foto, una reproducción literal de una charla o alguna cita de un artículo de un periódico, etc.

De la misma manera, en un curso BASADO EN problemas las tareas no sólo consisten en problemas. Veamos otros tipos de tarea:

Tareas de discusión: tienen el fin de fomentar en los estudiantes la formación crítica de opinión. Pueden variar desde aspectos normativos de la profesión, hasta temas de relevancia social donde los valores personales del estudiante desempeñan un importante papel. También pueden pretender que el estudiante mire críticamente las diferentes opiniones que existen de cierto tema. Se pide por ejemplo que comparen dos teorías que pretenden explicar el mismo fenómeno. No se espera que haya dos sesiones, aunque se pueden plantear, previa o posteriormente,

objetivos de aprendizaje: puntos para profundizar en la literatura o consulta de expertos.

Tareas de estrategia: esta clase de tarea muchas veces contiene la formulación “como actuarás tú cuando...”. Se puede manejar de manera similar al problema, pero supone que el tutor posea información adicional que permita a los estudiantes ensayar la estrategia paso a paso para ver qué efectos produce.

Tareas de estudio: en ellas se menciona explícitamente lo que se debe estudiar, a qué se le debe poner atención y dónde se puede encontrar el material para estudiar. Es una invitación al estudio individual en la casa o la biblioteca. A diferencia de los problemas, no se espera del grupo ninguna discusión antes de que se haya estudiado la materia indicada en la tarea. Es conveniente fijar de antemano cómo se informará el resultado del estudio en la siguiente reunión.

Tareas de aplicación: se arma para dar al estudiante la oportunidad de aplicar su conocimiento ya adquirido. Son ejercicios de aplicación. También sirven como medio de evaluación. Permiten averiguar si se entiende bien la materia estudiada y si puede ser bien utilizada en casos concretos. Se abordan posteriormente al estudio. Suelen ser para trabajar en casa. Los resultados pueden ser tratados brevemente en el grupo de estudio.

TEMA 7

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Según la bibliografía consultada, en cada grupo se espera que el tutor valore la preparación, organización y contribución de cada estudiante al proceso del grupo pequeño. De la misma manera, los estudiantes deben retroalimentarse entre sí y con el tutor regularmente

A cada estudiante se le evaluará y calificará su desempeño con una nota de satisfactorio o insatisfactorio. El desempeño se valorará a través de la participación en el grupo pequeño. Entre los criterios para evaluar el desempeño satisfactorio se incluye la asistencia a las sesiones de PBL.

ALGUNOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PBL

Los siguientes criterios pueden ser una guía para que los profesores evalúen el desempeño del estudiante durante las sesiones de PBL:

- Evaluación crítica.
- El estudiante puede clarificar, definir y analizar el problema.
- Puede crear y examinar hipótesis.
- Identificar las metas de aprendizaje.
- Aprendizaje auto dirigido.
- Utiliza fuentes relevantes.
- Aplica conocimiento previo a los problemas.
- Demuestra iniciativa y curiosidad.
- Es organizado y está preparado para las sesiones de grupo.
- Participación en el grupo
- Participa constructivamente y contribuye al proceso del grupo.
- Demuestra compromiso y responsabilidad en el proceso del grupo.
- Es capaz de dar y recibir retroalimentación constructiva.

- Contribuye a la armonía del grupo
- Actitudes humanísticas y Habilidades
- Está consciente de sus fortalezas y limitaciones. Integra los diferentes aspectos de cada problema. Escucha argumentos en contrario. Tolera las dificultades de los otros.

APÉNDICES

I. FACTORES CLAVES EN PBL

II. EL TUTOR

- Su función es facilitar la discusión en el grupo, ayudando en la identificación y discusión de los temas y objetivos de aprendizaje importantes

- Cuestiona la información presentada con el fin de tener claro hasta qué punto los alumnos han adquirido una mejor y más profunda comprensión de los temas y objetivos planteados por el problema y para verificar que estén aprendiendo con la profundidad y amplitud apropiadas.

EL MODERADOR

- El moderador es quien otorga la palabra, hace las preguntas que permiten avanzar a través de los 7 pasos y recoge la información que debe ser consignada en el tablero.

SECRETARIO

Es quien divide el tablero en tres y escribe el problema, el conocimiento que ya sabemos y el que no sabemos y nos hace falta aprender.

LOS PARES

• Los estudiantes aprenden unos de otros, confían en la información que cada quien trae al grupo pero se sienten libres de desafiar cualquier información que alguien aporta.

II. TRES ETAPAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

1ª etapa: Primera sesión tutorial

1. Presentación y definición del problema
2. Lluvia de ideas
3. ¿Qué sabemos?
4. ¿Qué no sabemos?
5. Metas de aprendizaje

2ª etapa: estudio independiente

6. Estudio individual

3ª etapa: Segunda sesión tutorial

7. Puesta en común de la información y discusión general

III. SIETE PASOS: ACTIVIDADES, OBJETIVOS, RESULTADOS

Paso 1:

Presentación y definición del problema

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESULTADOS
El tutor comienza la sesión con la presentación de un problema similar al que se enfrentaría un recién graduado. -Puede mostrarse un vídeo corto, reproducirse una breve grabación de audio o distribuir un resumen escrito.	Se estimula a los estudiantes para que intenten enfrentarse a un problema de la vida real dentro del área que desean llegar a dominar.	-Si se aprende dentro del contexto lo que luego se aplicará, se recuerda por más tiempo y puede recurrirse a él más fácilmente cuando tiene que ser aplicado en el contexto al que corresponde. -La correspondencia con los fines del estudiante proporciona un incentivo para el aprendizaje.

Tabla 23. Presentación y definición del problema

Fuente:<http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index.h>

Paso 2:

Lluvia de ideas

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESULTADOS
Se espera que los estudiantes organicen sus pensamientos alrededor del problema y que intenten identificar la amplia naturaleza del problema y de los factores y de los aspectos que se encuentran involucrados en él.	-Los estudiantes practican la observación y la presentación sucinta de aquello que ha sido observado. -Los estudiantes se encuentran en la práctica constante de aproximarse desde una perspectiva lógica, analítica y científica a situaciones poco conocidas para ellos.	El aprendizaje es acumulativo y lleva a una familiaridad cada vez mayor con los temas estudiados.

Tabla 24. Lluvia de ideas

Fuente:<http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index>.

Paso 3:

¿Qué sabemos?

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESULTADOS
Después de un periodo de lluvia de ideas en relación con las causas, mecanismos y soluciones presentes, se anima a los estudiantes a que examinen cada una de sus sugerencias de una forma más crítica.	-Es un reto para los estudiantes comenzar aplicando conocimiento y la experiencia previa.	La activación del conocimiento existente facilita la fijación de nuevo conocimiento.-Ello facilita el desarrollo progresivo de un proceso mental para el almacenamiento, accesibilidad y aplicación del conocimiento.

Tabla 25. ¿Qué sabemos?

Fuente:<http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index.h>

Paso 4:

¿Qué no sabemos?

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESULTADOS
A través de la discusión los estudiantes harán preguntas de manera natural sobre los aspectos que no comprenden o sobre los cuales necesitan saber más. -Estas preguntas deben también recogerse por escrito por el secretario.	Los estudiantes son estimulados consistentemente para que identifiquen qué es lo que todavía no entienden o no comprenden y a considerar eso como un objetivo para ser aprendido en el futuro (no como una desgracia).	Los adultos encuentran más fácil aprender si pueden plantear sus propias preguntas y buscar la respuesta a sus propias preguntas.

Tabla 26. ¿Qué no sabemos?

Fuente: <http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index>

Paso 5:

Metas de aprendizaje

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESULTADOS
Antes del final de la sesión, el tutor ayudará a los estudiantes a que se concentren en preguntas que son especialmente importantes en ese momento de sus estudios. -Los estudiantes deciden cuales de esas preguntas desean todos investigar y cuales quieren asignar a individuos concretos que posteriormente enseñarán al resto de sus compañeros.	Se ayudará a los estudiantes a que reconozcan que nada se aprende de una manera completa y que el aprendizaje de una variedad de materias o asignaturas debe producirse al mismo tiempo con el fin de que puedan aplicarse de una manera interrelacionada.	La integración del aprendizaje ayuda a una aplicación integrada. -Se estimula la cooperación en vez de la competición entre colegas.

Tabla 27. Metas de aprendizaje

Fuente: <http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index.h>

Paso 6:

2a. ETAPA: Estudio independiente

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RESULTADOS
El estudiante adquiere información adicional por fuera del grupo tutorial. Consulta diversas fuentes(incluso especialistas)	Expandir, reestructurar y refinar el conocimiento	El estudiante aprende a investigar y a organizar la información y aprende a seleccionar las fuentes por sí mismo.

Tabla 28. 2a. ETAPA: Estudio independiente

Fuente:<http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index>.

Paso 7:

Tercera etapa: 2ª. Sesión tutorial

-El tutor comienza la sesión estimulando a los estudiantes para que reflexionen sobre lo que han aprendido acerca de la respuesta a las preguntas que se encuentran todavía en el tablero. -Comenzarán explorando la respuesta de los otros a las preguntas que todos los estudiantes han decidido investigar. -El paso siguiente es invitar a estudiantes concretos a que pasen a sus compañeros en las ideas que hayan obtenido del estudio de las cuestiones que ellos por separado e individualmente se habían comprometido a investigar.	-Los estudiantes practican el intercambio de información sobre la utilidad de las distintas fuentes de información. -Practican el compartir lo nuevo que han aprendido presentándolo a sus compañeros y preguntándose entre ellos.	Aprenden cómo obtener información de distintas fuentes, incluyendo la consulta a expertos. -Aprenden cómo presentar la información y cómo preguntar a otros de manera crítica pero sin ofender. -El uso activo de lo que se ha aprendido y la retroalimentación sobre qué tan bien se ha asimilado ese nuevo conocimiento, ayuda a incorporar la información nueva a la memoria de largo plazo. -Los estudiantes aprenden cómo comparar su desempeño con el de sus compañeros y a identificar sus fortalezas y debilidades.
---	---	--

Tabla 29. Tercera etapa: 2ª. Sesión tutorial

Fuente:<http://www.intel.com/education/la/es/proyectosEfectivos/index.h>

6.7. Metodología, Modelo Operativo

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	RESPONSABLES	RESULTADOS
Sensibilización	Presentación Y aprobación del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto a las autoridades del plantel. • Socialización del proyecto a los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Infocus • Sala de audiovisuales 	Agosto 13 del 2013.	Investigador Director de La Institución. Coordinador del área de Ingles.	PROYECTO APROBADO
Capacitación	Preparar al docente en el manejo adecuado del Método ABP motivando al estudiante en su deseo de aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la capacitación. • Entrega del manual a los docentes. • Capacitación dirigida a los docentes de la materia de Ingles en la nueva metodología a utilizarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Infocus • Sala de audiovisuales • Manuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primera sesión de capacitación (20/08/2013) • Segunda sesión de capacitación (21/08/2013) • Tercera sesión de capacitación (22/8/2013) 	Investigador Personal docente Autoridades	Personal docente de inglés capacitado en el uso de un nuevo método de enseñanza.
Ejecución	Aplicar de forma eficaz el Método ABP en la Planificación Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el método ABP con los estudiantes. • Evaluación formativa para analizar la efectividad del Método. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula. • Pizarra. • Computadora. • Infocus. 	Septiembre 9 del 2013	Personal docente Jefe de área	Micro planificación docente.
Evaluación	Verificar como el método socializado incidió en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger los instrumentos de evaluación. • Informe sobre el rendimiento académico de los estudiantes. • Sacar conclusiones y recomendaciones. 	Investigador	Octubre 15 del 2013	Investigador Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del informe final. • Conclusiones y recomendaciones. • Presentación del informe a las autoridades.

Tabla 30. Metodología, Modelo Operativo

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

6.8. Administración

La capacitación sobre el Método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se la realizara en el Instituto tecnológico “Luis A. Martínez” ya que cuenta con todos los servicios necesarios para el desarrollo de la misma, la capacitación tendrá una duración de 9 horas las cuales se las distribuirá en 3 días, de 8:00 am a 11:00 am y será dirigida por la investigadora.

El coordinador del área de inglés en conjunto con los docentes serán los responsables de dar seguimiento al proceso de aplicación del Método (ABP) el mismo que les permitirá tanto a estudiantes como docentes avanzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO “LUIS A. MARTÍNEZ”

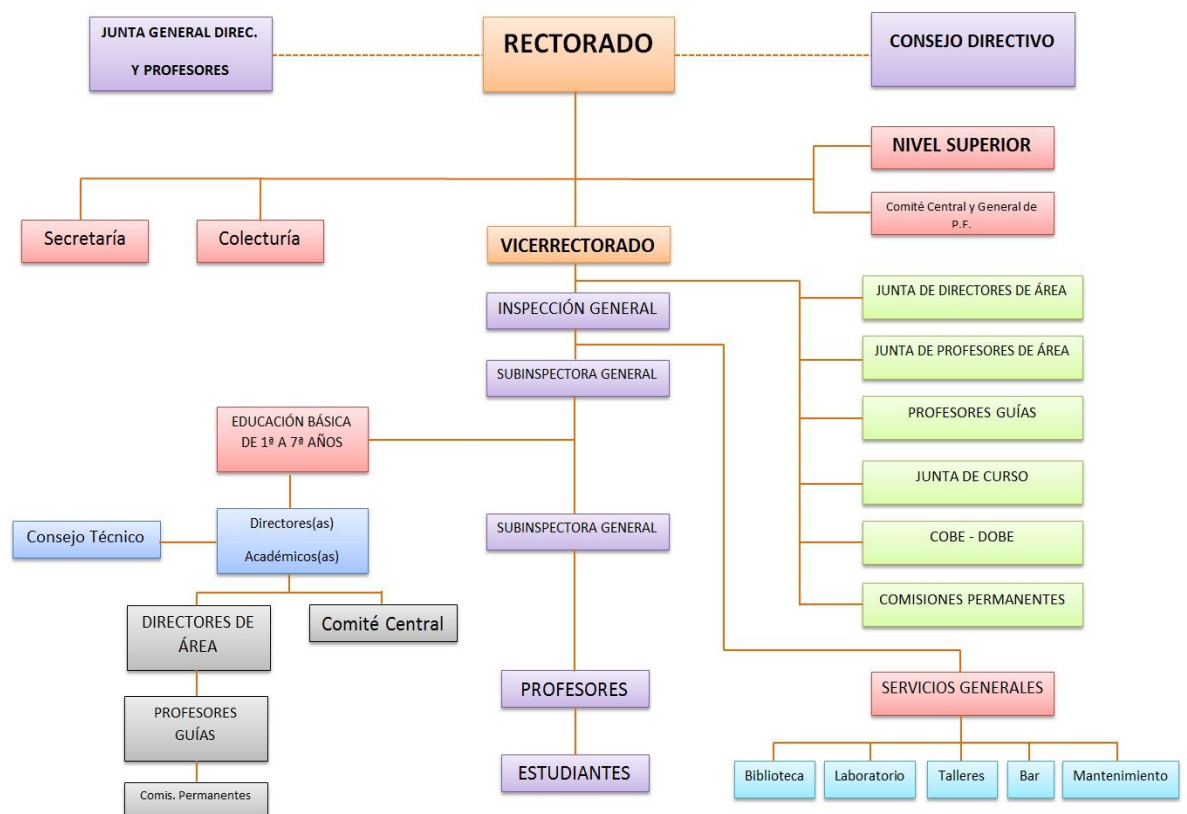


Gráfico 18. ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO “LUIS A. MARTÍNEZ”

Elaborado por: Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez”

**Planificación de Capacitación Docente
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Tema: Descripción y objetivos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Fecha: 20 de agosto del 2013

Grupo: Docentes del Instituto Tecnológico Superior “Luis A. Martínez”

Objetivo: Orientar sobre la aplicación de un Método innovador en el aula de clase.

Taller 1

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	TIEMPO	RECURSOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción y objetivos del Aprendizaje Basado en Problemas (abp). • El proceso tutorial en el Aprendizaje Basado en Problemas. • Dinámica del grupo tutorial reglas de juego: p a r e s • Roles de los participantes en un grupo tutorial: Maestros 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación. • Dinámica grupal. • Introducción del tema. • Transmisión del video “Estrategias y Metodologías del Aprendizaje”. • Diapositivas sobre objetivos del Método. • Ventajas y críticas del (ABP). • Reglas de Juego (PARES) • Debate acerca de los roles de los participantes: maestros) • Preguntas de los participantes. • Evaluación de capacitación 	Investigador	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min</p> <p>20 min.</p> <p>35 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p>	Infocus Computadora Sala de audiovisuales	Escala valorativa Foros

Tabla 31. Taller 1

Elaborado por: Diana carolina Hidalgo López.

**Planificación de Capacitación Docente
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Tema: Roles, elaboración de problemas y evaluación.

Fecha: 21 de agosto del 2013

Grupo: Docentes de Ingles del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez”

Objetivo: Comprensión previa a la aplicación del método (ABP)

Taller 2

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	TIEMPO	RECURSOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Roles de los participantes en un grupo tutorial: Estudiantes. • Elaboración de problemas en el ABP. • Evaluación y calificación de los estudiantes en el ABP. • Factores y etapas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica grupal. • Transmisión video “El sueño de ser Maestro” • Introducción del tema de la capacitación. • Discusión acerca del método y los roles del maestro y estudiante. • Explicación y análisis acerca de la elaboración de problemas en el ABP. • Presentación de diapositivas sobre la evaluación y calificación de los estudiantes en el ABP. • Análisis y comprensión de los factores y etapas de aprendizaje. • Preguntas por partes de los participantes • Evaluación de capacitación 	Investigadora	<p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> <p>30 min.</p> <p>30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p>	Infocus Computadora Sala de audiovisuales	Foros

Tabla 32. Taller 2

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

**Planificación de Capacitación Docente
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Tema: Aplicación del Método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Fecha: 22 de agosto del 2013

Grupo: Docentes de Ingles del Instituto Tecnológico “Luis A. Martínez”

Objetivo: Aplicación eficaz del Método (ABP)

Taller 3

Contenidos	Actividades	RESPONSABLE	Tiempo	Recursos	EVALUACIÓN
TEMA LIBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un mini-proyecto aplicando el Método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). • Presentación y evaluación. • Agradecimiento y finalización de la capacitación. 		<p>90 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>	<p>Infocus</p> <p>Computadora</p> <p>Sala de audiovisuales</p> <p>Rubricas de evaluación (Cooperative learning rubric)</p>	Presentación de un mini proyecto.

Tabla 33. Taller 3

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

6.9 Previsión de la Evaluación

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1. ¿Qué evaluar?	Aspectos a ser evaluados <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aplicación del método ABP • Aprovechamiento de los estudiantes • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Motivación generada con la aplicación de este nuevo método.
2. ¿Por qué evaluar?	Razones que justifican la evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Para aportar con nuevas estrategias y métodos. • Motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. • Observar con se desarrolla el proceso
3. ¿Para qué evaluar?	Objetivos del plan de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el Proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ver que se utiliza la investigación para el mejoramiento del aprendizaje
4. ¿Con qué criterios?	Pertenencia, coherencia, efectividad, eficiencia, eficacia otros
5. Indicadores.	Cuantitativos y Cualitativos
6. ¿Quién evalúa?	Personal encargado de evaluar <ul style="list-style-type: none"> • Autor del Proyecto de Investigación • Jefe de área • Vicerrector
7. ¿Cuándo evaluar?	En que períodos determinados la propuesta <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica • Formativa • Final
8. ¿Cómo evaluar?	Proceso metodológico A través de la observación.
9. ¿Fuentes de información?	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de preguntas diseñado. • Internet
10. ¿Con qué evaluar?	Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> • Encuestas • Escala valorativa

Tabla 34. Previsión de la Evaluación

Elaborado por: Diana Carolina Hidalgo López.

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Bedoya J. (2001). *Enseñar a pensar*.
- Cando F. (2001). *Diccionario de psicología y pedagogía*.
- Castelnuovo A. (2006). *Técnicas y métodos pedagógicos*.
- Díaz A. y Hernandez G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw-Hill.
- González D. (2008). *Psicología de la Motivación*.
- Liubinskaia A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Juan Grijalvo.
- Pérez G. (2006). *Teorías y modelos pedagógicos*. Medellín: Funlam.
- Ramírez M. (2010). *Modelos de Enseñanza y Método de casos*. México: Trillas.

Internet

- <http://books.google.com.ec/books?id=MNpy15lgzywC&printsec=frontcover&dq=metodologias+de+ense%C3%B1anza+del+idioma+ingles>
- <http://books.google.com.ec/books?id=iKgtQvoH2j8Cla+motivacion>
- <http://books.google.com.ec/books?id=thRaJn2ud8printsecfrontcover&dq=la+motivacion>
- <http://books.google.com.ec/books?id=256aTL9kjevEC&printsec=frontcover&dq=teorias+del+aprendizaje>
- <http://www.companyclass.com/articulo12.html>
- <http://psicologiageneral-mary.blogspot.com/2010/09/la-vida-volutiva-la-voluntad.html>
- <http://es.scribd.com/doc/106935202/PROCESOS-VOLITIVOS>
- <http://unificacionistas.wordpress.com/2009/05/05/la-psiquis-humana/>

- <http://elrinconuniversitariodetareas.blogspot.com/2012/11/la-psiquis-humana.html>



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE IDIOMAS

Encuesta dirigida a los estudiantes

INSTRUCCIONES:

- ✓ Lea detenidamente cada pregunta.
- ✓ Marque con una X en la opción que Ud. considere

1.- ¿Tu maestro de inglés te enseña conocimientos avanzados?

SI ()

NO ()

2.- ¿Tu maestro de inglés evalúa de forma creativa?

SI ()

NO ()

3.- ¿Tu maestro suele innovar sus métodos de enseñanza?

SI ()

NO ()

4.- ¿Tu maestro de inglés es flexible con los estudiantes?

SI ()

NO ()

5.- ¿Tus maestros de inglés son menores de 50 años?

SI ()

NO ()

6.- ¿Sabes la importancia del idioma inglés en el mundo?

SI ()

NO ()

7.- ¿Has notado en tus compañeros el deseo de aprendizaje del inglés?

SI ()

NO ()

8.- ¿Tus compañeros se entusiasman en hacer los trabajos de inglés?

SI ()

NO ()

9.- ¿Tus compañeros siempre asisten a clases?

SI ()

NO ()

10.- ¿Tus compañeros investigan nuevos términos en inglés y los comparten?

SI ()

NO ()

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN! :0)