



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ASOCIADAS A
LOS MODELOS COGNITIVOS Y CONDUCTUALES EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD CURRICULAR
DESARROLLO DE PROCESOS COGNOSCITIVOS PARA NIÑOS DE 0 A 7
AÑOS

Presentado por
Jenny Andreina Barco Sosa
para optar al título de
Magíster en Educación

Tutora
Dra. Ana Oliva Briceño Uzcátegui

Caracas, Junio de 2017

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Trabajo de Grado de Maestría
INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ASOCIADAS A
LOS MODELOS COGNITIVOS Y CONDUCTUALES EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD CURRICULAR
DESARROLLO DE PROCESOS COGNOSCITIVOS PARA NIÑOS DE 0 A 7
AÑOS

Autor(a): Jenny A. Barco S.
Tutor(a): Dra. Ana O. Briceño.
Fecha: Junio 2017

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general, determinar cómo influye la aplicación de una serie de estrategias de enseñanza asociadas a los modelos cognitivos y conductuales en el proceso de aprendizaje de los contenidos de la Unidad curricular Desarrollo Cognoscitivos del niño de 0 a 7 años. Se desarrolló bajo un diseño cuasi experimental con pre-test – post-test y grupos intactos. La población fue integrada por 330 estudiantes de los primeros cuatro semestres del Programa de Educación Inicial del Instituto Pedagógico de Caracas y la muestra por 69 alumnas con edades comprendidas entre 18 y 34 años, conformándose dos grupos experimentales (GE) y uno control (GC).

La intervención consistió en la aplicación de estrategias de enseñanza conductuales a uno de los Grupos Experimentales y estrategias cognitivas al segundo realizándose mediciones antes y después de la intervención. Para la recolección de datos se empleó como técnica la prueba escrita y como instrumento una hoja de evaluación diseñada y validada para tal fin.

En el procesamiento de la información recabada se utilizó el programa SPSS, comprobándose la hipótesis de investigación: La aplicación de una intervención basada en estrategias de enseñanza asociadas a los modelos conductista y cognitivo a un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años de la especialidad Educación Inicial de la UPEL-IPC, afectará el nivel de rendimiento de los grupos estudiados. Los resultados del post test evidenciaron diferencias significativas a favor de los Grupos Experimentales sobre el Grupo Control a un nivel de $\alpha \leq 0.05$.

Descriptor: modelos teóricos, estrategias de enseñanza, contenidos, aprendizaje.

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

La Educación, es un proceso continuo que se desarrolla desde la concepción del individuo hasta su muerte, lo que indica que es a lo largo de toda la vida. En tal sentido, Delors (1999) señala que: “es un proceso de socialización y endoculturización personal que le permite al individuo desarrollar todo su potencial intelectual, humano, físico, social, psicológico, sexual” (p.1). Otorgándole al individuo formas de comportamiento y maneras de actuar ordenadas con un fin social, entre ellos: valores, moderación de la comunicación, conciencia, jerarquía y trabajo en equipo.

Desde esta perspectiva se puede decir que el proceso educativo promueve el desarrollo intelectual, social y cultural de las personas, haciendo énfasis en el hecho de ampliar el intelecto y el conocimiento partiendo desde las potencialidades psíquicas y cognitivas del estudiante volviéndolo así el actor principal de su aprendizaje.

Al indagar sobre este tema, se puede evidenciar que son muchas las definiciones relacionadas con la educación y entre ellas la presentada por Flores (2002), citando a una serie de Organismos Internacionales entre los que se pueden mencionar la UNESCO y UNICEF entre otros que la reconocen como “un derecho fundamental de las personas que contribuye al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población, a la adecuada formación de ciudadanos y a la construcción de una sociedad

justa, equitativa y democrática, basada en el conocimiento científico, tecnológico y técnico”. (p. VII)

Para el logro de sus fines, la educación vista como un sistema, estará compuesta por la interrelación de los agentes que la conforman en situaciones de enseñanza y aprendizaje, las cuales se conciben de diferentes formas según el modelo pedagógico en el que se conciben, de manera que, el aprendizaje visto desde el enfoque cognoscitivo Poggioli (2007) señala que será un proceso activo y constructivo, donde se enfatiza la presencia de procesos de alto nivel y la nueva información se va encajando al conocimiento previo, generando una organización en el sistema de memoria.

En el caso del modelo Constructivista, la misma autora propone al aprendizaje como un proceso activo que parte del estudiante quien asimila la nueva información y la acomoda en sus esquemas, de manera que el conocimiento es construido desde los recursos de su experiencia y la información recibida.

Mientras que con el concepto de aprendizaje desde la perspectiva conductista Reynolds (1977) plantea que es un cambio relativamente permanente en la conducta y se interesa por la relación existente entre la conducta de un organismo y el medio en que habita.

Esta variedad de posturas respecto al aprendizaje, responden según Flores (2002) a la intencionalidad del docente, el concepto que tenga acerca

del desarrollo de los alumnos, los contenidos curriculares, los criterios de evaluación y la estructuración de la relación con sus alumnos.

Es de resaltar que desde el punto de vista pedagógico, el éxito de la relación propuesta por Flores y destacada en el párrafo anterior, se presenta cuando los medios y métodos que utiliza el docente para la enseñanza de los diferentes contenidos de su asignatura, se cruzan de manera efectiva con las técnicas y estrategias empleadas por los estudiantes para el aprendizaje de la información abordada en las diferentes sesiones de clases.

Edificándose sobre la dinámica antes descrita el rendimiento académico, presentado por Garbanzo (2007) como un indicador de eficacia y calidad educativa, en el que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo que pueden ser de orden social, cognitivo y emocional y que permiten conocer a profundidad a la persona a quien se busca instruir, con la intención de centrar la educación en el estudiante y su realidad, para convertirla en un hecho significativo y real.

Y es en este punto donde surge la inquietud de quien suscribe, debido a que, si durante las sesiones de clases las estrategias de enseñanza empleadas por el docente se combinan correctamente con las estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante, el éxito académico del aprendiz se da por de contado, pero si alguno de estos elementos falla durante la aplicación de la instrucción, al ser vista la educación como un sistema automáticamente iniciarían los inconvenientes en su funcionamiento, tal y

como ocurre en el Programa de Educación Inicial adscrito al Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) como núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), concebido como una carrera dentro del IPC, fundamentado en la Resolución N° 12 de enero de 1983. Cabe señalar, que el Consejo Académico del Instituto en fecha 04-02-1983, decide aprobar la creación del conjunto de especialidades que darán comienzo a la nueva estructuración curricular. La Especialidad de Educación Preescolar, según el Diseño Curricular de la Especialidad (1997) tiene los siguientes objetivos: a) Formar un Profesional de la docencia que brinde atención integral al niño de 0 a 7 años, con una perspectiva holística de la Educación Preescolar en Venezuela y el mundo. b) Propiciar el desarrollo de una concepción interdisciplinaria del saber relacionado del nivel de Educación Preescolar y el Primer Grado de Educación Básica.

Para el cumplimiento de sus fines, el Programa Académico se subdivide y agrupa a las Unidades Curriculares de acuerdo a una serie de niveles, a saber, integración, profundización y fundamentación.

Es de hacer notar que en la actualidad la autora de esta investigación forma parte del cuerpo de profesoras que imparten clases en el programa antes mencionado, administrando las unidades curriculares Taller de Recursos para el Aprendizaje en Preescolar y Primer Grado, Didáctica I y Didáctica II, evidenciando, durante las sesiones de trabajo y en las

actividades de evaluación muchas carencias por parte de las estudiantes en lo concerniente a los conocimientos básicos de las teorías pedagógicas que sustentan el accionar de la docente de Educación Inicial, como por ejemplo: a) definición y concepción de aprendizaje, b) rol del docente, y c) las características del sujeto pedagógico, entre otros temas relacionados con las teorías del aprendizaje y que deberían dominar luego de haber aprobado el curso Desarrollo Cognoscitivos del niño de 0 a 7 años.

Asumiéndose a la unidad curricular Desarrollo Cognoscitivo del niño de 0 a 7 años, como un curso obligatorio del Componente Especializado donde se abordan los distintos modelos teóricos del aprendizaje, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el abordaje de los procesos lógicos para los niños de 0 a 7 años y que sirve como base de sustentación para el resto de los cursos que componen el pensum de estudios en la carrera de Educación Inicial en el IPC.

De acuerdo con lo establecido en el programa sinóptico de esta unidad curricular según la sub-comisión de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1985) su propósito es "Capacitar al estudiante en el conocimiento, seguimiento, estimulación y evaluación del desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años."(p.48)

Dentro de los objetivos que persigue el curso se pueden enunciar: a) analizar las diversas teorías que explican el proceso de desarrollo cognitivo; b) diseñar, planificar e implementar estrategias de intervención; c) desarrollar

metodologías para la evaluación de los procesos cognitivos en el niño de 0 a 7 años. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1985)

Al evaluar el desempeño académico de las estudiantes inscritas en la unidad curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años para el semestre 2015-II, se pudo apreciar de acuerdo al acta de calificaciones de la docente encargada de administrar el curso que, entre las dos secciones atendidas se contabilizaron 36 estudiantes aprobadas y 12 reprobadas, obteniéndose una media de calificaciones de 5,8 puntos en la escala valorativa sobre la base de 10 puntos posibles, situación que resulta más alarmante al observar que el 66% de las aprobadas lo hizo con la mínima aprobatoria de 6 puntos.

Dejando en evidencia y ratificando estos resultados, el poco dominio que muestran las estudiantes por las teorías del aprendizaje abordadas en esta unidad curricular, lo que afecta en primer lugar el rendimiento académico global del estudiante y en segundo lugar se pone en riesgo la continuidad de los estudios dentro de la universidad si se toma en cuenta que desde el periodo electivo 2015-II se retomó la aplicación del régimen de permanencia para aquellos estudiantes que reprueben la mitad más uno de los créditos inscritos en el semestre.

Es de resaltar, que este bajo rendimiento se contrapone con lo mencionado por Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Pérez (1995), quienes señalan que en los estudios universitarios al constituir el último

peldaño del proceso de formación, deberían los estudiantes representar aprendices expertos y eficaces, estratégicos, con el conocimiento suficiente para resolver adecuadamente las situaciones de aprendizajes que tienen que afrontar, debido al largo recorrido como estudiantes y a los obstáculos superados.

Lo antes mencionado, deja en claro la importancia del conocimiento y dominio de cada teoría o modelo pedagógico en el proceso de aprendizaje de los contenidos de las diferentes unidades curriculares al tiempo de saber elegir cual se adapta mejor al contenido que se pretende aprender siendo en este caso las teorías del aprendizaje vinculadas al desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años. Así como también, será importante dilucidar la interrogante acerca de cómo saber si las estrategias empleadas para la enseñanza son válidas o no para el progreso de las estudiantes.

Propósito y Justificación

La educación es un proceso continuo de formación integral que se fundamenta en el trabajo conjunto de la familia, la sociedad y las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo nacional.

A este respecto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) plantea en su artículo 102, a la educación como “un derecho humano y como un deber social fundamental” (p), orientado al desarrollo del potencial creativo de las personas respetando la diversidad de pensamiento, para lograr la participación activa en procesos de transformación social.

Es de resaltar que dicho documento, define a la educación Inicial como el primer nivel del Sistema Educativo, ofreciendo atención al niño y a la niña desde la gestación hasta los 6 años o hasta el paso al primer grado del nivel de educación básica.

Con el propósito de guiar esta atención pedagógica dirigida a los niños en sus primeros años de vida, para el año 2005, se establece el Currículo de Educación Inicial, con orientaciones pedagógicas generales y específicas dirigidas al docente.

Este documento especifica y diferencia los objetivos y aprendizajes esperados para sus dos fases o etapas, a saber, Maternal y Preescolar, presentando a los aprendizajes esperados: como un conjunto de saberes esenciales para el desarrollo de niñas y niños.

De esta forma, cobra mayor importancia el dominio que debe poseer la docente sobre las teorías y modelos pedagógicos de aprendizaje para escoger las estrategias que mejor se adapten a las características de la población que atiendan.

De igual forma, se resalta el papel que cumplen las instituciones educativas, en lo que respecta a la formación profesional del docente, entendiéndose por formación, según Souto, 1996, citado por Rumbos (2009), como “un conjunto de actividades que tienen por objetivo el permitir a una persona adquirir los conocimientos necesarios para poder desempeñarse en función, en un empleo”. (p.5) en este caso para realizar la labor docente.

En segundo lugar, también cobra importancia la comprensión y manejo de las teorías del aprendizaje para el docente. En opinión de Boggino (2006) todos los docentes tienen una concepción consciente e inconsciente del proceso de enseñanza y aprendizaje, explícita o implícita y de ella se desprende la modalidad de su práctica, la intencionalidad pedagógica y educativa

A partir de lo presentado por Flores (2002), “cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente, un conjunto de proposiciones que se configuran del concepto de formación como principio de teorías, conceptos, métodos, modelos, estrategias y cursos de acción pedagógica que pretende entender y cualificar la enseñanza” (p.23).

En la presente investigación se abordaron las estrategias de enseñanza que ofrecen los principales modelos pedagógicos conductistas y cognitivo, con el propósito de comparar el rendimiento académico de las estudiantes, con el fin de establecer las estrategias más eficaces para el aprendizaje de los contenidos teóricos de la Unidad Curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 Años.

En este sentido, es importante señalar que las consecuencias del poco dominio teórico en relación a los procesos de aprendizaje por parte de las estudiantes de la especialidad de educación Inicial del IPC, no sólo afecta su rendimiento académico, sino que también conllevan al desconocimiento del sujeto pedagógico a quién se pretende enseñar, impactando en su futura

práctica educativa , perdiendo el sentido claramente educativo y no meramente asistencial que debe ofrecer la Educación Inicial en la actualidad como lo explica Rivas, Sobrino y Peralta (2005).

A este respecto Pitluk (2006), nos plantea que educar a los niños pequeños implica una sabiduría una responsabilidad que ubica a las instituciones y a los educadores como pilares del sistema educativo, dejando claro la importancia de una buena formación docente.

Enunciado del Problema

¿Cuál es la influencia de la aplicación de una serie de estrategias de enseñanza asociadas a los modelos cognitivos y conductuales en el proceso de aprendizaje de los contenidos teóricos de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años, en estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del IPC?

Objetivos de la Investigación

General

Determinar el efecto de la aplicación de estrategias de enseñanza asociadas a los modelos cognitivos y conductuales en el nivel de rendimiento de las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del IPC cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años.

Objetivos Específicos

- Establecer las diferencias en el nivel de rendimiento entre las estudiantes cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años distribuidas entre los 2 Grupos Experimentales (GE1-2) y el Grupo Control (GC) posterior a la evaluación de pretest.
- Aplicar una intervención basada en estrategias de enseñanza a dos grupos de estudiantes cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años asociadas a los modelos Cognitivos (GECog) y Conductuales (GECond)
- Establecer las diferencias en el nivel de rendimiento entre las estudiantes cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años distribuidas entre los 2 Grupos Experimentales (GECog y GECond) y el Grupo Control (GC) posterior a la intervención.
- Comparar las diferencias en el nivel de rendimiento entre las estudiantes cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años distribuidas entre los 2 Grupos Experimentales (GECog y GECond) y el Grupo Control (GC) posterior a la intervención.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Formación Docente

En relación a la formación docente la UNESCO (2006) en su informe sobre los modelos innovadores en la formación inicial docente señala que la formación de los docentes es uno de los factores críticos al momento de analizar la calidad de la educación, porque a pesar de todos los esfuerzos en reformas educativas y capacitación de los maestros en los países latinoamericanos, estos no han mostrado una relación entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en los cambios concernientes a la gestión de las escuelas.

A este respecto Boggino (2006), plantea que históricamente, en Argentina y en toda Latinoamérica, la escolaridad de los docentes, su formación profesional y práctica, está fuertemente marcada por la tradición empirista y positivista, por lo que estos centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, afectando sus posteriores prácticas educativas en donde continúan reforzando dichas posturas con respecto al aprendizaje.

De igual manera, al autor mencionado con anterioridad le surge la interrogante sobre cómo se está enseñando a enseñar a los futuros docentes, y si su futura práctica responde sólo a la multiplicación de su trayectoria escolar, dejando en entre dicho el dominio de los modelos teóricos del aprendizaje.

A este respecto Marín, Guzmán y Castro (2012) plantean que los niveles de coherencia en la concepción y expresión en las prácticas evaluativas y de enseñanza, sólo se puede lograr en la medida que el docente entienda de forma clara las competencias y los aprendizajes esperados de cada uno de los objetivos propuestos.

Del mismo modo Martínez y Rochera (2010), en sus estudios sobre la implementación de programas curriculares han demostrado que es necesario incidir en la formación continua del profesorado, considerando la interrelación entre el pensamiento docente y la práctica educativa implementada.

Asumiendo lo manifestado por Boggino (2006) cada docente tiene su propia concepción epistemológica y de ella se desprende la modalidad de su práctica, la intencionalidad pedagógica y educativa, de modo que “la epistemología entra al aula con el docente y de ella depende su práctica pedagógica” (p.70)

En este sentido, el preocuparse por la formación de los educadores, implica necesariamente remitirse a las instituciones de educación superior que han asumido el reto de formar a maestros comprometidos con la educación.

Formación Docente en Educación Inicial

La Formación Docente para el nivel de Educación Inicial en el contexto internacional y nacional ha evolucionado, desde una atención asistencial que se basaba en el cuidado, la alimentación, y el bienestar físico hasta la

inclusión de la acción pedagógica, donde el docente desarrolla estrategias para potenciar el desarrollo integral del niño.

En este sentido la UNESCO (2006) en su informe sobre los Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia señala que en Venezuela, la formación del Docente de Educación Inicial tiene tres categorías, a saber, a) Profesores que egresan de Institutos Pedagógicos, b) Licenciados egresados de Universidades y c) Técnicos Superiores de Colegios e Institutos Universitarios.

Es de hacer notar que todos son egresados de institutos de educación superior de formación docente. Sin embargo, aún subsisten en el sistema maestros normalistas y bachilleres docentes graduados antes de 1980, la fecha cuando la Ley Orgánica de Educación establece que son profesionales de la Docencia los egresados de los Institutos Universitarios Pedagógicos, de las Escuelas Universitarias con planes y programas de formación docente y de otros Institutos del nivel superior.

Por otra parte, en atención al diseño del Currículo Básico Nacional de Educación

Inicial (vigente, según Resolución Nro. 38.237 del 27 de julio de 2005), la Comisión de Formación Docente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes definió el perfil del Docente de Educación Inicial contenido en el informe presentado a las universidades e institutos de Educación Superior,

que forman docentes para la atención de niños y niñas de 0 a 6 años.

En lo que respecta a la Formación del Docente en la Especialidad de Educación Inicial en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), se puede establecer que surge en el Departamento de Pedagogía, concebida como una carrera dentro del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, fundamentada en la Resolución N° 12 de enero de 1983.

Para el cumplimiento de sus fines, el Programa Académico se subdivide y agrupa a las Unidades Curriculares de acuerdo a una serie de niveles, a saber, integración, profundización y fundamentación.

Entre las Unidades que deben cursar en el nivel de fundamentación las futuras profesionales de la docencia se encuentra Desarrollo Cognoscitivo del niño de 0 a 7 años, que por sus características es considerado obligatorio en el Componente Especializado de la carrera en Educación Inicial. En él se estudian los distintos modelos teóricos del aprendizaje, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el abordaje de los procesos lógicos para los niños de 0 a 7 años y que sirve como base de sustentación para el resto de los cursos que componen el pensum de estudios en la carrera de Educación Inicial en el IPC.

Para cumplir con su propósito la unidad curricular presenta una serie de objetivos entre los que se pueden destacar:

- Proporcionar a los estudiantes los recursos metodológicos para el conocimiento, seguimiento, estimulación y evaluación del desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años.
- Capacitar al estudiante en la toma de conciencia, acerca de la importancia del desarrollo del pensamiento lógico- matemático en los procesos de aprendizaje del niño en el nivel preescolar.
- Estudio y análisis de los procesos de percepción: científica, observación, globalización, descripción, clasificación y búsqueda de respuestas e interrogantes.
- Evaluar el desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años
- Comparar diversas concepciones psicológicas que estudian el desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años

De igual forma en el Programa de la unidad curricular se abordan una serie de contenidos referidos a:

- Evolución y desarrollo de la cognición
- Desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años según: Piaget, Vygotsky, Ausubel
- Los procesos de la ciencia como forma de percepción científica: observación, experimentación, verificación, análisis de resultados.
- La curiosidad del niño hacia el mundo que lo rodea. Estimulación y orientación

- Evaluación de las adquisiciones en el área del desarrollo cognoscitivo del niño.
- El conocimiento físico y el conocimiento social. Su relación con el pensamiento lógico.
- Procesos implicados en la adquisición de la noción espacio-tiempo: comprensión del espacio, niveles de representación.
- Procesos implicados en la adquisición del concepto del número.
- Pensamiento lógico- matemático del niño de 0 a 6 años.

En tal sentido para la UPEL, la formación de la docente de Educación Inicial, responde a lo establecido en los documentos legales, es decir, el diseño curricular, el título a obtener, la estructura curricular, el pensum de estudio, las unidades curriculares y la duración de la carrera, en función de las tendencias de formación en la Educación Inicial a nivel nacional y mundial.

Es importante señalar, que para la formación en el nivel de Educación Inicial, debe abordarse en el estudiante no sólo el dominio de los conocimientos teóricos y prácticos para el diseño de estrategias orientadas a potenciar el desarrollo integral de la niña y el niño de 0 a 6 años, sino que además debe enfocarse en el desarrollo y la consolidación de una conducta ética y moral. Asimismo, esta formación debe ir a la vanguardia de los avances pedagógicos y tecnológicos, a favor de los infantes, lo cual es vital en la construcción de las sociedades del siglo XXI.

Por otro lado Gallego, Ospina, Quintero y Jaramillo (2015) establecieron que para hablar de calidad en la formación y acompañamiento en la educación inicial es necesario que los agentes educativos tengan un dominio tanto teórico como práctico del saber específico de la primera infancia.

Pues las consecuencias del poco dominio teórico en relación al aprendizaje, de parte de los estudiantes, como futuros docentes señalan Rivas, Sobrino y Peralta (2005) que conllevan al desconocimiento del sujeto pedagógico a quien se pretende enseñar, perdiendo el sentido claramente educativo y no solo asistencial que debe ofrecer la educación Inicial

A este respecto Pitluk (2006) plantea que educar a los niños pequeños implica una sabiduría, una responsabilidad que ubica a las instituciones y a los educadores como pilares del sistema educativo, dejando claro la importancia de una buena formación docente.

De ahí que la UNESCO (2006) afirme que los cambios en la formación docente aunque representan una lucha, son posibles, si se quiere formar las nuevas generaciones de docentes que asumirán la educación de los niños y niñas que viven en la era de la información y el conocimiento.

La Formación Docente y el Rendimiento Académico

Cuando se habla de la formación del futuro docente uno de los puntos donde se despierta el mayor interés es el rendimiento académico,

Asumiéndose este como la máxima expresión del desempeño logrado por el binomio docente-estudiante durante las sesiones de clases.

Son diferentes los autores que han abordado la temática del rendimiento académico con el fin de explicarla, bien sea desde la perspectiva del que aprende y los factores que inciden en el proceso o desde la perspectiva de quien enseña y las actividades que realiza para generar la instrucción.

Sobre la base de lo expuesto en el párrafo anterior, a continuación se abordaran ambas perspectivas revisando en primera instancia a los autores que hacen énfasis en el rol de los estudiantes y sus implicaciones en el rendimiento académico, destacándose entre ellos Flores (1999), quien señala que este fenómeno es una señal reveladora del nivel de comprensión y del tipo de razonamiento que alcanza el alumno sobre el objetivo, tema o disciplina en particular.

Sobre este tema Garbanzo (2007) propone que el rendimiento académico puede asumirse como una suma de los diferentes factores que actúan e inciden sobre la persona que aprende, en ese mismo orden plantea que el rendimiento es asumido como el valor numérico que se le atribuye al conocimiento demostrado por un estudiante en el cumplimiento de sus tareas académicas durante su transitar en una determinada asignatura. El mismo se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.

Ferrant y Salas (2007) generaron un estudio sustentados en la gran preocupación que existe en el ámbito educativo sobre los factores que

inciden en el rendimiento estudiantil, asumiendo con sus resultados que el bajo rendimiento académico y la deserción podrían estar asociados en primera instancia al desconocimiento de métodos efectivos de estudio que faciliten la asimilación objetiva de las lecturas trabajadas en clase.

El objetivo de dicha investigación fue obtener un diagnóstico sobre el grado de conocimientos que se tiene en el nivel básico, medio superior, superior y docente, sobre métodos efectivos de lectura, asimismo evaluar la efectividad de la enseñanza del método de lectura de Staton (1988), en los niveles antes mencionados sobre el aprendizaje de dicho método.

Los participantes fueron cinco grupos elegidos al azar, un grupo por nivel: primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y docentes; se utilizó un diseño cuasi experimental con pre-prueba y pos-prueba, con cinco grupos aleatorios.

Los resultados de ese estudio, permitieron obtener un diagnóstico confiable sobre el grado de conocimientos que los participantes tenían en el manejo de métodos de lectura, y la efectividad de la enseñanza del método de estudio de Staton. Pudiendo establecer una relación entre el bajo rendimiento académico estudiantil con respecto al grado de conocimiento presentado por los estudiantes en lo referido a estrategias de aprendizaje.

Sobre este punto Gargallo, Garfella, García y Rodríguez (2011) plantean que “las estrategias de aprendizaje son el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de

aprendizaje en un contexto social dado” (p.2). de igual manera los autores consultados proponen que el aprendiz para lograr obtener un conocimiento determinado debe actuar estratégicamente lo que supone querer aprender eficazmente, diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del contexto.

En sus investigaciones Gargallo, Garfella, García y Rodríguez (2011) plantean que los estudiantes excelentes utilizan más y mejores estrategias que los estudiantes menos aventajados resaltando que en estos casos la excelencia tiene que ver con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los primeros.

En el mismo orden de ideas Gargallo, González, Suárez y García (2012) proponen que, el interés sobre las estrategias de aprendizaje está en su incidencia en el rendimiento académico ya que estas explican el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Muñoz (1993) citado por Navarro (2003) llevó a cabo un estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior, el objetivo general de la investigación fue conocer la correlación entre algunos factores de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Para el estudio se eligieron 3 áreas, a saber, lo intelectual, los rasgos de personalidad y la integración familiar, dentro del área intelectual se trabajaron 10 indicadores, el primero fue el

cociente intelectual del test de Raven y los nueve restantes se extrajeron del cuestionario de habilidades para el estudio que comprendió: la actitud ante el estudio, aceptación alumno – maestro, organización para el estudio, concentración, memoria, toma de apuntes, manejo de libros de texto, realización de trabajos escritos y la presentación de exámenes.

Respecto a los rasgos de personalidad, los indicadores estudiados fueron las 10 escalas clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI).

En cuanto a los resultados, encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico por lo cual se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre los alumnos becados de alto rendimiento académico y los alumnos becados de bajo rendimiento académico, así como que si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en los factores intelectuales como en los rasgos de personalidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

Dichos resultados apoyaron la postura teórica que sustentó el estudio respecto a la participación simultánea de factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje de contenidos.

De igual manera, González (1998) Citado por Aldana, Pérez y Rodríguez (2010) realizó un estudio orientado a determinar los factores que afectan el rendimiento estudiantil en la asignatura Química I del Programa de Ingeniería Agronómica. Se encontró que los estudiantes ingresan a la universidad con

serias deficiencias en lectoescritura, razonamiento numérico y conocimientos básicos en química, física y biología. Tales conductas de entrada inciden negativamente en las calificaciones obtenidas en las asignaturas mencionadas.

Situación que pone en evidencia la ausencia de estrategias de aprendizaje utilizada por los estudiantes, que les permitan alcanzar de forma satisfactoria los objetivos establecidos

A este respecto Pozo y Monereo (1995), afirman que en la sociedad de la información y el conocimiento ya no se necesita dirigir los esfuerzos a proporcionar información, ya que esta es móvil y flexible; lo que sí necesitan los estudiantes es poder acceder a la misma y darle sentido, proporcionándoles capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan asimilación crítica de la información.

Sobre los puntos abordados hasta el momento es importante resaltar un término que se repite constantemente y viene a representar el norte del hecho educativo y este no es otro que el aprendizaje.

El aprendizaje, es uno de los conceptos más importante en el campo educativo, dicho esto asumiéndose que es el resultado que se pretende alcanzar luego de la instrucción, sin embargo, es tan complejo que no tiene una forma única de definirse, pues este ha sido materia de estudio por diferentes corrientes del pensamiento.

En este sentido Poggioli (2007) presenta distintas formas de ser conceptualizado el aprendizaje asumiendo la postura de distintos autores, por ejemplo Skinner y otros psicólogos conductistas señalan que este concepto sólo puede entenderse y ser “posible en términos de conducta observable” (p.9), donde estos comportamientos son producto de los estímulos ambientales.

En el mismo orden de ideas bajo el enfoque cognoscitivo, plantea que “el aprendizaje es un proceso activo que ocurre en las mentes de los individuos, está determinado por ellos y consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las ya existente a partir de las actividades mentales que se llevan a cabo” (p.11)

Sobre el aprendizaje, autores como Fullana, Pasillera, Colmer, Fernández y Pérez (2013) afirman que desde la perspectiva del Modelo de Aprendizaje Experiencial “es un proceso dialéctico y cíclico constituido por cinco procesos: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta, la teoría y la experimentación” (p.61).

Dejando claro que aunque la base del aprendizaje es la experiencia, este no puede producirse sin la reflexión sobre todas las partes que conforman parte de la experiencia.

De modo que la experiencia y la reflexión conducen a la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Es de resaltar que ese proceso reflexivo del

que se habló en párrafos anteriores depende enormemente de un proceso metacognitivo que le permita al estudiante lograr los objetivos propuestos.

Los Enfoques de Aprendizaje

López, Cerveró, Suárez, Pérez y Fernández (2013) Definen los enfoques de aprendizaje como predisposiciones a aprender que se movilizan en una determinada dirección en función de la percepción que el estudiante tiene de la tarea y de sus características personales.

A este respecto se puede afirmar que los enfoques combinan motivos y estrategias, si por un lado un estudiante desea simplemente aprobar una materia aunque esta no le interese demasiado, movilizará determinadas estrategias para lograr su cometido. Por otro lado podríamos ubicar a un estudiante quiere aprender en profundidad la materia porque esta le interesa y para ello pone en marcha otras estrategias diferentes.

Partiendo de las situaciones formuladas en los apartados anteriores, los autores consultados proponen dos enfoque que pretenden explicar el nivel de procesamiento de la información por parte de los estudiantes a la hora de afrontar una tarea, a saber, un enfoque superficial y uno profundo.

El enfoque superficial de acuerdo con Provecho y Aguado (2013) se caracteriza por aprendizaje memorístico y una motivación externa a los requisitos de la tarea y está relacionado con los resultados de aprendizaje de baja calidad.

Este enfoque, se basa en la motivación extrínseca, en la mayoría de los casos el estudiante no tiene interés por la materia y, como mucho, busca “cumplir con lo que se le pide” y evitar el fracaso. Su intención es pasar la evaluación mediante la pura reproducción de los contenidos.

Para ello moviliza estrategias dirigidas al aprendizaje memorístico por repetición, lo que conduce a los hechos, las ideas, los principios, apenas quedan interrelacionadas. El estudiante acepta pasivamente las ideas y atiende solo a las exigencias de la prueba o examen, consigue así una memorización rutinaria sin integrar bien la información y un nivel de comprensión nulo o superficial. Son estudiantes que suelen obtener un bajo rendimiento con respecto a los objetivos.

En lo que respecta al enfoque profundo de aprendizaje López, Cerveró, Suárez, Pérez y Fernández (2013) plantean que se basa en motivación intrínseca, el estudiante tiene interés por la materia y desea lograr un aprendizaje significativo.

Las estrategias que utiliza buscan lograr la comprensión, para ello el estudiante relaciona las ideas con los conocimientos previos y con la experiencia, posteriormente organiza las ideas y establece relaciones entre ellas, para así obtener un nivel de comprensión profundo.

Sobre este tema Romero, Hidalgo, González, Carrillo, Pedraja, García, y Pérez (2013) proponen que el enfoque profundo se esmera en estudiar comprendiendo el significado del material que se quiere aprender y por tanto,

buscando relaciones entre las ideas, reflexionando sobre los conceptos obtenidos en las clases cuestionando lo que se lee, examinando los detalles para apoyar los argumentos que se hacen.

Mientras que el enfoque superficial supondría estudiar lo mínimo necesario para ser meramente capaz de reconocer y reproducir los materiales con objeto de superar la evaluación académica, y a veces suele llevar consigo consecuencias negativas tales como sensación de “estar perdidos” en el material de estudio y con problemas para darle sentido o ver las relaciones entre ideas.

Sobre lo antes mencionado, se puede entender que cada persona tiene su predisposición a utilizar una estrategia relacionada a un enfoque específico, pero también lo es que la interacción persona- situación hace que el sujeto pueda ajustar su funcionamiento al enfoque más pertinente para resolver bien la tarea.

En este sentido para Zimmerman, 2001 citado por Broc (2011) señala que “el aprendizaje no es algo que ocurra a los estudiantes... es algo que ocurre por los estudiantes”. (p.33) producto del manejo del esfuerzo, ya que este no sólo significa el compromiso con la meta, sino también la regulación y el uso continuo de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante.

De igual manera se encuentran los postulados de Broc (2011) quien plantea que los estudiantes universitarios en ocasiones aunque conozcan estrategias para planificarse, organizarse, aprender y defenderse contra las

distracciones, triunfaran o fracasaran en las tareas dependiendo del énfasis puesto en la ejecución de las misma pues la clave de su éxito en el aprendizaje, está en su autorregulación, lo que implica un gran esfuerzo y autodeterminación.

Estrategias de Enseñanza

Si bien hasta ahora se han abordado los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los factores asociados a los estudiantes en este apartado de la investigación se profundizará en la labor docente y en como la visión o perspectiva teórica del profesor puede incidir en el rendimiento académico de los estudiantes haciendo énfasis en las estrategias de enseñanza que se emplean a la hora de abordar las sesiones de clases.

A este respecto Sánchez (2007) propone que enseñar es algo complejo y profundo ya que se trata de un proceso mediante el cual el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito es poner al alcance del estudiante esos conocimientos.

Laurentino, Argos, Ezquerra, Osorio, y Castro (2011) plantean que una de las preocupaciones más importantes es la relacionada con “las metodologías docentes y su ámbito de influencia, el diseño y la programación de las asignaturas, las prácticas docentes, los procedimientos evaluadores y desde un nivel de análisis más profundo, la vinculación entre el aprendizaje del alumnado y las metodologías docentes”. (p.41)

Por otra parte Gargallo, Garfella, García y Rodríguez (2011) afirman que la metodología de enseñanza y aprendizaje del profesor influye significativamente en el modo de trabajar del estudiante y abogan por que los profesores puedan potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes durante su transitar en la universidad.

En cuanto al accionar de los profesores, los autores suscriben que cuando se asumen planteamientos centrados en el aprendizaje y se utilizan metodologías de enseñanza y evaluación adecuadas, los alumnos se destacan por el uso de más estrategias y mayor calidad, al contrario de lo que ocurre cuando se suscriben posiciones centradas en la enseñanza con una metodología expositiva sin otras alternativas y en el examen final como método de evaluación frente a otros procedimientos formativos.

Aunado a lo expuesto con anterioridad Garelo y Rinaudo (2012) señalan que en la enseñanza universitaria en la mayoría de los casos se subestima al estudiante esperando que el mismo, cuente con una motivación intrínseca por aprender y asuma el compromiso en la utilización de estrategias de procesamiento profundo para la resolución de las tareas y disponga de estrategias para la autorregulación.

Sin embargo Boekaerts y Martens (2006) citado por Garelo y Rinaudo (2012) consideran que estas elevadas expectativas con respecto al actuar del estudiante de educación superior no son siempre realistas, ya que existen alumnos que tienden a adoptar un nivel superficial en el estudio de

los materiales referentes a la instrucción, cumpliendo lo mínimo con las demandas del curso y utilizando sólo estrategias de memorización.

Ortiz y Aguilera (2005) constataron que existen dificultades didácticas en la enseñanza que pueden afectar los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios como la carencia de recursos teóricos y didácticos que permiten al profesor dirigir con eficiencia el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también, insuficiente preparación de los profesores para caracterizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asumiéndose que los “estilos de aprendizaje constituyen la manifestación peculiar, original y relativamente estable del proceso de aprendizaje por parte del sujeto, en el cual están implicados fenómenos cognitivos, afectivos y conductuales,” (p.2)

Sobre la pertinencia de las estrategias de enseñanza Provecho y Aguado (2013) plantean que la enseñanza universitaria ha sido criticada por no desarrollar en sus estudiantes competencias para ser un experto en nuestra sociedad. Estas competencias genéricas se refieren a adquisiciones tales como: pensamiento crítico, autodirección, auto aprendizaje, pensamiento reflexivo, habilidad para resolver problemas nuevos, entre otros.

Sobre este aspecto Sánchez (2007) propone que “los docentes tradicionalmente han enfatizado que el éxito académico está en el desarrollo de destrezas conceptuales y de ejecución por parte de los estudiantes”.

El autor antes citado plantea que los bajos rendimientos académicos son explicados generalmente por dos actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte los docentes presentan argumentos en términos de las deficiencias en las etapas educacionales previas, en aspectos motivacionales y actitudes de los estudiantes e incluso en la ejecución intelectual de los educandos, mientras que por su parte los estudiantes, argumentan que los fracasos académicos se deben a la metodología de clases implementadas por los docentes, los sistemas de evaluación de las asignaturas o aspectos emocionales propios que les afectan durante el desarrollo de un curso.

En contra posición a los autores mencionados anteriormente Sabogal, Barraza, Hernández, Zapata (2011) afirman que “el interés por la calidad del aprendizaje en la enseñanza universitaria se incrementado proporcionando mejores condiciones para la investigación del proceso de aprendizaje seguido por el estudiante” (p.37), tomando en cuenta que el control del profesor seria mínimo, pues se espera que el estudiante despliegue una serie de estrategias de aprendizaje; que le permitan controlar sus intenciones de aprendizaje.

Sobre este punto, Castañeda (2004) citado por Sabogal, Barraza, Hernández, Zapata (2011) señala que las estrategias de aprendizaje desplegadas por los estudiantes determinan la adquisición de la información su procesamiento y recuperación.

Modelos Pedagógicos

Para Flores (2001) Los Modelos Pedagógicos “son la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (p.32) Estos modelos plantean y definen de manera sistemática los objetivos a alcanzar, las experiencias necesarias, los factores implicados y los métodos y técnicas que permitirán alcanzar dichos objetivos. A los fines de la presente investigación se abordaran los principales postulados de los modelos conductuales y cognitivos refiriéndose en primera instancia a los principales exponentes, su concepción del estudiante y el rol que juega el docente en el proceso de instrucción.

Modelo Conductual

Cada modelo pedagógico tiene sus exponentes, en el caso del conductismo Driscoll (2014) plantea que la noción de conductismo fue abordada en la psicología americana por John B. Watson en 1913, quien argumentó que la psicología debía preocuparse sólo por el estudio de comportamiento, pues el estudio de la conciencia y otros estados mentales complejos se obstaculizan por la dificultad de diseñar indicadores de logro u objetivos de dichos fenómenos.

Unos de los más destacados exponentes de este modelo son Skinner y sus seguidores quienes explican desde su perspectiva como ocurre el aprendizaje y como debe ser la enseñanza.

Skinner, es uno de los principales defensores del conductismo radical y seguidor de Watson enfatizando también en el comportamiento como el tema básico de la psicología

Sin embargo Skinner difería de una manera fundamental del trabajo de Watson y de otros contemporáneos estableciendo nuevos conceptos como el estímulo ambiental o reforzamiento.

De manera que el aporte del enfoque de Skinner a la psicología del aprendizaje fue exponer las relaciones funcionales entre variables ambientales y comportamiento. En otras palabras, creía que el comportamiento podía entenderse en términos de señales y resultados ambientales de tal modo que los resultados son las consecuencias de comportamientos que hacen que sea más o menos probable que vuelvan a ocurrir.

En la obra de Driscoll (2014) el enfoque de Skinner para comprender el aprendizaje y el comportamiento es descrito usando la metáfora de una caja negra en donde el alumno es una caja negra y no se sabe nada de lo que pasa dentro. Sin embargo conocer lo que hay dentro de la caja negra no es esencial para determinar cómo el comportamiento se rige por sus antecedentes y consecuencias ambientales.

En el mismo orden de ideas Driscoll (2014) señala que Skinner definió el aprendizaje como un cambio más o menos permanente en el comportamiento que puede detectarse observando un organismo durante un

período de tiempo, argumentando que la única evidencia que tenemos del aprendizaje es lo que se logra observar en el comportamiento de los estudiantes; puede ser hacer algo después de la instrucción que no podía hacer antes.

En este sentido Driscoll (2014) afirma que el conductismo ha contribuido a una serie de innovaciones respecto a la instrucción, y a los principios de comportamiento siguen siendo útiles para los profesionales en disciplinas y adiestramientos.

En lo que respecta al aprendizaje Bernad (2000) lo define como el estudio de los cambios de la conducta que se producen en los sujetos en cuanto derivados del ejercicio o práctica continuada. Este autor plantea que el aprendizaje según el modelo conductista se explica por la conexión entre cadenas de estímulos y de respuestas.

Es modelo, se limita a estudiar las conductas observables de los sujetos, bajo refuerzos y castigos. Su aplicación en el campo educativo hace que la atención del docente se centre en el momento final del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, en las calificaciones, que se miden a partir de las respuestas dadas en los diferentes exámenes, siendo los profesores los principales protagonistas de la actividad en el aula, pues ellos son los encargados de encauzar la actividad de los alumnos y de evaluar los niveles de éxito o fracaso resultantes de su actividad con los estudiantes.

Bernad (2000) define el papel del estudiante como “reo” en vista que el profesor será el juez, de tal manera que alumno se agota de responder el mensaje del profesor que le evaluará en función de su habilidad para reproducir tal mensaje; cuanto más se ajuste su respuesta a este último, mayor será la calificación que el alumno conseguirá.

El método conductista es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formuladas con precisión y reforzados en forma minuciosa por el docente que transmite el contenido a los aprendices siendo necesario que los educadores traduzcan los contenidos en términos de los que los estudiantes sean capaces de hacer.

Para ello es necesario que el educador exprese con precisión lo que espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable, de modo que mientras no domine el aprendizaje previo, no pueda continuar en el curso.

Gargallo, Morera, Ibarra, Climent, Navalon y García (2014) plantean que hay razones contextuales que incrementan el interés sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en educación superior, entre ellos está la reconfirmación de los papeles de los profesores y de los alumnos que exigen las teorías vigentes en donde predomina una pedagogía más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, centrada en el alumno. Sin embargo, esta es sólo la tendencia mundial pues investigaciones confirman la permanencia del modelo tradicional, centrado en la enseñanza, en el profesor, pero con la

presencia del modelo centrado en el aprendizaje del estudiante pues para lograr un cambio por completo de modelo haría falta cambiar en la filosofía en la organización, políticas institucionales y cambios organizativos.

En este punto Gargallo, Morera, Ibarra, Climent, Navalon y García (2014) proponen que el modelo centrado en la enseñanza concede especial relevancia a la figura del profesor, considerándolo la fuente de información y conocimiento. El profesor es el que sabe y su responsabilidad es transmitir la información eficientemente a modo que sus estudiantes reproduzcan.

En este sentido el profesor es responsable del diseño y desarrollo curricular, el interés y la motivación debe promoverlo el docente. Bajo este modelo prima la libertad de cátedra y la autonomía del profesor y no se enfatiza el trabajo cooperativo. De tal manera el funcionamiento ordinario de la clase se basa en la explicación utilizando la lección o clase magistral en la toma de apuntes, en la memorización y en la repetición y la forma de evaluar el aprendizaje es el examen.

Sánchez (2007) señala que en las clases magistrales la responsabilidad es de quien da la instrucción es decir el docente y no del estudiante que la recibe. Esta fomenta el rol pasivo del estudiante pues este es solo un depositario de los conocimientos que transmite el docente, sin embargo las clases magistrales tienen sus ventajas pues permiten realizar estrategias como seminarios, debates, mesas redondas, conferencias o ponencias en

donde la interacción didáctica se da en un discurso recíproco y dinámico entre profesor y alumno.

Estas clases toman un papel importante en la enseñanza ya que muchas veces los individuos no son autónomos en la forma como deben aprender y se rigen por parámetros de este tipo de enseñanza convirtiéndose esta misma en un punto de partida para estos individuos que no son lo suficientemente autónomos para estudiar. También es bueno aclarar que este tipo de enseñanza no excluye la responsabilidad que tiene el estudiante de estudiar y preparar los temas que verán en clases.

Goikoetxea, Martínez y Buján (2014) plantean que el modelo conductual favorece a los estudiantes que adoptan un enfoque superficial de estudio pues tienden a fijarse en variables relacionadas con el docente como por ejemplo el tipo de metodología de enseñanza utilizada y los tipos de evaluación que este usa.

Es de resaltar que los estudios realizados por los autores citados con anterioridad le permiten afirmar que la mayoría de los estudios argumentan que existe una relación positiva entre las metodologías de enseñanza centradas en la transmisión del contenido y los enfoques superficiales adoptados por los estudiantes.

Modelo Cognitivo

El modelo pedagógico cognitivo de acuerdo con Flores (2001) desde la corriente social cognitiva hace referencia a la enseñanza entre los

estudiantes, al debate, el análisis crítico del grupo con el propósito de lograr el aprendizaje con el fin de lograr una comprensión que nos lleve a la resolución de un problema.

Bajo este modelo no solo se toma al aprendizaje con un cambio de conducta observable sino más bien como el proceso activo que plantea Poggioli (2007) que ocurre en las mentes de los sujetos y le permiten construir y reconstruir sus estructuras mentales por medio del uso del conocimiento y las experiencias previas.

El proceso de aprendizaje bajo el modelo cognitivo según Bernad (2000) es un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz seguido por estímulos nuevos significativos. Siendo recomendable para el trabajo educativo bajo la metodología de auto informes, análisis de protocolo, estudios de caso y resolución de problemas.

Uno de los principales exponentes de este modelo es Lev Vygotsky quien explica que para alcanzar esos altos niveles de comprensión que se requieren para cumplir con los procesos mencionados en el párrafo anterior es imprescindible la mediación de otros.

Para Vygotsky (2015) la “evolución de las funciones intelectuales implican: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar” (p.463) donde estos procesos psicológicos complejos no pueden obtenerse en un aprendizaje aislados. De manera que es necesario contar con la experiencia y la mediación de compañeros y

docentes pues para Vygotsky “lo que hoy el niño logra en cooperación mañana podrá hacerlo solo” (p.465) por lo que la instrucción va un paso adelante y bajo la guía del ambiente que actuará como elemento autorregulador del aprendizaje.

Aunque Vygotsky se dedicó desde 1925 a 1934 al estudio de la población infantil Aguilera y Ortiz (2010) plantean que es posible extender sus valoraciones a la educación universitaria pues gran parte de sus estudios se centraron en el origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

En el mismo orden de ideas se encuentra lo planteado por Marroquín (2006) quien propone que la estructura cognoscitiva de las personas está configurada por una red de esquemas de conocimientos, los cuales van en diferentes niveles de comprensión.

Por lo que los contenidos conceptuales y de principios, no se deben aprender sólo de memoria, aquí lo más importante es que los estudiantes los usen en su vocabulario en forma correcta y que los apliquen a los contenidos procedimentales, deben aprenderse repitiéndoles reflexivamente y aplicándoles en situaciones nuevas y no sólo memorizando sus pasos.

En este modelo se destaca la importancia de trascender con los estudiantes del dominio memorístico a dominios más complejos como son los de comprensión, análisis, síntesis aplicación y evaluación, tomando en cuenta que en la vida real los profesionales deben tener competencias que le

sirvan para desempeñarse en forma más eficiente y esto sólo se puede lograr desde las aulas universitarias.

Por otro lado Gargallo, Moriera, Ibarra, Climent, Navalon y García (2014) proponen que el modelo centrado en el estudiante se entiende como la construcción personal de un proceso donde el producto se obtiene cooperando el profesor y los alumnos, aquí el profesor es un mediador y articulador de buenos entornos y experiencias de aprendizaje.

Como producto del aprendizaje se busca el cambio mental, y aunque la responsabilidad del diseño curricular sigue siendo el profesor, en el desarrollo del mismo deben cooperar los estudiantes. Para este modelo centrado en el estudiante se hace fundamental las concepciones que poseen los mismos puesto que el conocimiento previo será la base para promover el cambio conceptual.

El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes a los que se les permiten diseñar sus propias estrategias para su aprendizaje. En este sentido los métodos de enseñanza utilizados por el docente se centran en la promoción del trabajo activo como: el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Sobre este modelo Herrera y Lorenzo (2009) plantean que “el profesorado debe emplear estrategias didácticas que facilite a los alumnos aprender a aprender de forma cooperativa junto a sus iguales”. (p.76)

En el mismo orden de ideas Husman y Dierking (2000) citado por Herrera y Lorenzo (2009) señalan que las estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje integran pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición de información y su integración con los conocimientos previos ya existentes, así como la recuperación de la información disponible. La pieza clave en la innovación docente universitaria radica en desplazar su punto de gravedad desde el énfasis en la enseñanza hacia la prioridad del aprendizaje. De modo, la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina.

Sobre este tema Gutiérrez (2015) propone que “el uso de estrategias cognitivas adecuadas es fundamental para hacer frente de manera eficiente a las demandas académicas del contexto universitario”. (p.66)

En este mismo punto, Sánchez (2005) citado por Gutiérrez (2015) encontró dos dificultades primordiales en los estudiantes cursantes de educación superior que presentan bajo rendimiento: en primer lugar el no saber estudiar y por ende no saber aprender. Los resultados de estos estudios evidencian que los estudiantes con bajo desempeño académica y percibidos como poco motivados hacia el estudio por parte de sus profesores, exhiben un uso medio de estrategias cognitivas siendo las más

usadas aquellas que contribuyen a un procesamiento superficial de la información.

Sustentado en el párrafo anterior y con miras a solucionar los hallazgos encontrados se ubican los estudios de Goikoetxea, Martínez, Buján (2014) quienes sugieren que los docentes de los primeros cursos de la carrera universitaria utilicen el tiempo y estrategias para hacer significativos el aprendizaje de sus disciplinas, cuidando el clima y la relación con sus estudiantes para ayudarlos a adoptar enfoques perceptivos más amplios con los que puedan dar sentido y significado a su actividad de aprendizaje en los inicios de su carrera profesional y superar así las simples estrategias superficiales o de supervivencia

En este sentido Garelo y Rinaudo (2012) explican que para lograr un aprendizaje autorregulado implica un aspecto social que incluye interacciones entre compañeros y docentes a modo de actuar en calidad de correguladores del aprendizaje. En este caso serían los profesores los responsables de construir estos soportes sociales como parte de sus actividades académicas, entendiendo que no pensamos ni aprendemos solos, sino con la colaboración de otros.

De igual manera, los autores citados proponen como elemento clave el empleo de la cognición sociocultural o distribuida que se refiere a dar importancia a los ambientes a las interacciones y los comportamientos inteligentes.

Dado que la noción de cognición distribuida surge de la integración de los intercambios y de las interacciones que se producen entre los factores sociales, culturales, tecnológicos y los funcionamientos inteligentes de las personas que les permite culminar una tarea con éxito.

De manera que los aportes de los individuos afectan al sistema y a su vez lo que se comparte y crea socialmente afecta las cogniciones de los individuos aumentando la calidad de las tareas individuales, debido a, las discusiones al interior de los grupos permitiendo un conocimiento de orden superior abarcando los saberes centrales sobre la resolución de problemas. Es de resaltar que esta concepción resulta compatible con la idea de Vygotsky de desarrollo de base social. Ampliando significativamente las consecuencias educativas positivas en la aplicación del trabajo en cooperativo.

En este mismo orden de ideas León, Solari, Olmos y Escudero (2011) hacen referencia que desde el punto de vista de Vygotsky todo lo que decimos o escribimos o pensamos no está aislado en nosotros , sino que refleja una comprensión social internalizada, de modo que el discurso de los demás de forma a nuestras ideas. “Vygotsky defendía que la función mental superior se desarrolla mediante la actividad, es decir, la acción” (p.31)

Sistema de Hipótesis

Hipótesis de la Investigación

La aplicación de una intervención basada en estrategias de enseñanza asociadas a los modelos conductista y cognitivo a un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años de la especialidad Educación Inicial de la UPEL-IPC, afectará el nivel de rendimiento de los grupos estudiados.

$$XGE > XGC$$

Hipótesis Específicas

- 1) No existirán diferencias estadísticamente significativas entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales (GE1-2) y el grupo control luego de la aplicación de la prueba de pretest a un nivel de significación $\alpha = 0.05$.

$$H_0: XGE1 = XGE2 = XGC$$

$$H_i: XGE1 = XGE2 \neq XGC$$

- 2) Existirán diferencias estadísticamente significativas luego de la aplicación de la intervención entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales 1 y 2 a un nivel de significación $\alpha = 0.05$.

$$H_i: XGE1 \neq XGE2$$

$$H_0: XGE1 = XGE2$$

- 3) Existirán diferencias estadísticamente significativas entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales (GE1-2) y el grupo control luego de la aplicación de la intervención a un nivel de significación $\alpha = 0.05$.

$$H_i: X_{GE1} = X_{GE2} \neq X_{GC}$$

$$H_o: X_{GE1} = X_{GE2} = X_{GC}$$

Capítulo III. Metodología

Tipo y Diseño de la Investigación

Tipo

El estudio se fundamentó en una investigación de Campo que de acuerdo a lo presentado por Palella y Martins (2010) “consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos” (p. 88) estableciéndose como realidad a estudiar las situaciones que se desarrollan en el programa de Educación Inicial del Instituto Pedagógico de Caracas.

En el mismo orden de ideas el presente trabajo tuvo un nivel de profundidad explicativo el cual “se centra en determinar los orígenes o las causas de un determinado conjunto de fenómenos complejos y delicados siendo su objetivo encontrar las relaciones de causa-efecto de ciertos hechos con el objeto de conocerlos (Palella y Martins, 2010, p.93)

Es de resaltar que para el presente estudio se buscó el efecto de las estrategias de enseñanza asociadas a los modelos teóricos Conductista y Cognitivo (variable independiente) sobre el aprendizaje de los contenidos teóricos de la Unidad Curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años (variable dependiente).

Diseño

En lo que respecta al diseño para la presente investigación se empleó un diseño cuasiexperimental con prueba –postprueba y grupos intactos (Hernández, Fernández & Baptista, 2002). Sobre este punto Palella y Martins (2010) plantean que este tipo de investigación es ideal cuando por algún motivo no es posible escoger a los grupos al azar situación compatible con la realidad de los sistemas educativos en los que normalmente se trabaja con las aulas tal y como son asignadas.

Población y Muestra

Población

La población de acuerdo a Rodríguez (1978) “es el conjunto finito o infinito de todos los elementos (personas, animales, variables, etc.) del cual se extrae la muestra para una investigación y al cual se generalizan los resultados.” (p.142)

Para los efectos de la presente investigación la población estuvo integrada por 330 estudiantes de los primeros cuatro semestres del Programa de Educación Inicial del Instituto Pedagógico de Caracas, para el período académico 2016-II.

Muestra

Ramírez (1999) define a la muestra como “un grupo relativamente pequeño de una población que representa características semejantes a la

misma" (p.34). Para la presente investigación la muestra se conformó por las 69 estudiantes que cursaron la unidad curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años para el período académico 2016- II, debido a que este grupo de jóvenes presentaba características similares en lo que se refiere a rango etáreo y poco nivel de conocimiento en el área de estudio.

La asignación de las participantes a cada uno de los grupos no se realizó al azar, sino que se tomaron las secciones tal y como se conformaron para la oferta académica del semestre 2016-II.

Este tipo de muestreo se sustentó en lo aportado por McGuigan (1998) sobre las ventajas de emplear grupos intactos en las investigaciones en educación, debido a que los alumnos permanecen en sus condiciones normales de trabajo y no se interferirse con las actividades rutinarias del centro educativo.

En este punto resulta importante señalar, que si bien el muestreo inicial en el que se obtuvieron las tres secciones de la unidad curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años se realizó de forma intencional, para la conformación de los grupos a estudiar, el proceso empleado se efectuó al azar, introduciendo en un recipiente el nombre de cada grupo y en otro el número de cada sección, para luego emparejar uno a uno y así establecer el rol que le tocaría asumir a las secciones dentro de la investigación.

Para la presente investigación se emplearon tres grupos de los cuales dos fueron experimentales y uno control cumpliendo las siguientes funciones:

Grupo Control: estuvo presente en dos momentos de la investigación, a saber, el pre-test y el post-test y recibió las sesiones de clase bajo la administración de la docente quien empleó las estrategias de enseñanza de su preferencia.

En lo que respecta al resto de los grupos el accionar fue el siguiente, Grupo Experimental Cognitivo (GECog), adicional a la información abordada por la docente durante las sesiones de clase recibirán estrategias cognitivas como coadyuvantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la Unidad Curricular

Grupo Experimental Conductual (GECond), adicional a la información abordada por la docente durante las sesiones de clase recibirán estrategias conductuales como coadyuvantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la Unidad Curricular

Sistema de Variables

Variable Independiente

Estrategias de enseñanza asociadas a los Modelos Teóricos Conductista y Cognitivo, entendidas como la organización de la práctica educativa en secuencias cuidadosamente arregladas con el propósito de guiar a los aprendices al logro de la habilidad para ejecutar una tarea, mantener una conducta y/o construir conocimientos. (Poggioli, 2007)

Variable Dependiente

Aprendizaje de los contenidos teóricos de la Unidad Curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años visto como un proceso activo que ocurre en la mente de los individuos, que en este caso serían de las estudiantes del Programa de Educación Inicial del Instituto Pedagógico de Caracas y está determinado por ellas para construir estructuras mentales o modificar las ya existentes. (Poggioli, 2007)

Tabla 1

Operacionalización de las Variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES
Estrategias de enseñanza asociadas a los Modelos Teóricos Conductista, Cognitivo (Independiente)	Organización de la práctica educativa en secuencias cuidadosamente arregladas con el propósito de guiar a los aprendices al logro de la habilidad para ejecutar una tarea, mantener una conducta y/o construir conocimientos. Poggioli (2007)	Se refiere a las actividades planificadas por la docente en el abordaje de un contenido a partir de un modelo teórico	Teóricas Prácticas
Aprendizaje de los contenidos teóricos de la Unidad Curricular	Proceso activo que ocurre en la mente de los individuos, está determinado por ellos y consiste	Se refiere a la asimilación y demostración del nivel de dominio de uno	Conceptual

Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años (Dependiente)	en construir estructuras mentales o modificar las ya existentes. Poggioli (2007)	o más contenidos del curso por parte de las estudiantes.	Procedimental
--	---	--	---------------

Instrumentos de Recolección de Datos

Instrumento

El instrumento que se utilizó para recabar la información fue un cuestionario mixto contentivo de preguntas abiertas y cerradas, orientadas a establecer el nivel de conocimiento de las estudiantes sobre los contenidos teóricos de la Unidad Curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años.

Dicho documento se aplicó en dos momentos diferentes de la investigación, el primero al inicio del proceso para establecer el nivel de base que presentan los grupos al comenzar el curso y el segundo posterior a la aplicación de la intervención para contrastar los resultados de ambas mediciones.

La construcción de la prueba se rigió por una Tabla de Especificaciones (Mera, 2008) donde se señalan las dimensiones e indicadores de los contenidos de la unidad curricular desarrollo cognitivo del niño de 0 a 7 años, la cantidad y valor de los ítems, así como la ubicación y el grado de dificultad

de cada uno en la prueba. En la tabla 3 se muestran los contenidos referidos a los postulados de Piaget.

Tabla 2
Especificación de la Prueba de Conocimiento Unidad Piaget

Área de conocimiento	Objetivo específico	Cantidad de ítems	Nivel de razonamiento	Nivel de dificultad	Ubicación
Desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años según Piaget	Proporcionar ejemplos de la teoría de Piaget referidos a hechos cotidianos y el ámbito escolar	1	III	MD	1
	Maneja los conceptos básicos de la teoría planteada por Piaget	3	II I	D M	5,8 25
	Identifica los aspectos básicos del aprendizaje según Piaget	5	II I	D M	11 13,16, 20 y 22

Nota: a) Nivel de razonamiento: I= Conocimiento, II= Comprensión y Aplicación, III= Análisis (III) b) Nivel de dificultad: M= Medio, D= Difícil, MD= Muy Difícil

De igual manera, en la tabla 4 se incluyen los ítems relacionados con el desarrollo de los contenidos asociados con Vygotsky, indicando el nivel de

razonamiento y dificultad junto con su ubicación dentro de la evaluación escrita.

Tabla 3
Especificación de la Prueba de Conocimiento Unidad Vygotsky

Área de conocimiento	Objetivos específico	Cantidad de ítems	Nivel de razonamiento	Nivel de dificultad	Ubicación
Desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años según Vygotsky	Proporcionar ejemplos de la teoría de Vygotsky referidos a hechos cotidianos y el ámbito escolar	1	III	MD	2
	Reconoce los niveles de aprendizajes planteados por Vygotsky	3	II I	D M	6,9 18
	Identifica los términos en que Vygotsky define el aprendizaje	3	I	M	19,21y 23

Nota: a) Nivel de razonamiento: I= Conocimiento, II= Comprensión y Aplicación, III= Análisis (III) b) Nivel de dificultad: M= Medio, D= Difícil, MD= Muy Difícil

En el mismo orden de ideas en la tabla 5 se puede evidenciar como fue el abordaje de los contenidos al trabajo realizado por Ausubel dentro de la evaluación escrita que fue aplicada a los tres grupos de estudiantes.

Tabla 4
Especificación de la Prueba de Conocimiento Unidad Ausubel

Área de conocimiento	Objetivo específico	Cantidad de ítems	Nivel de razonamiento	Nivel de dificultad	Ubicación
Desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años según Ausubel	Proporcionar ejemplos de la teoría de Ausubel referidos a hechos cotidianos y el ámbito escolar	1	III	MD	3
	Reconocer los tipos de aprendizaje planteados por Ausubel	4	II	D	4,7,10 y 12
	Identificar las características del aprendizaje significativo planteado por Ausubel	4	I	M	14,15, 17y 24

Nota: a) Nivel de razonamiento: I= Conocimiento, II= Comprensión y Aplicación, III= Análisis (III) b) Nivel de dificultad: M= Medio, D= Difícil, MD= Muy Difícil

Validez

El instrumento que se empleó para la presente investigación se validó a partir del juicio de expertos, que de acuerdo a lo establecido por Ruiz (2002) consiste en “la selección de jueces o expertos a los fines de juzgar, de

manera independiente, los ítems del instrumento en términos de la relevancia o congruencia de los reactivos con el universo de contenido.” (p.76)

Para esta parte del proceso el instrumento a ser validado se le entregó a tres especialistas uno en el área de elaboración de instrumentos y dos en procesos de aprendizaje adscritos a la Universidad Católica Andrés Bello. (Ver anexoA)

Confiabilidad

La confiabilidad va a medir y establecer a que grado o nivel se encuentra el error de medición en los ítems del instrumento y se encuentra determinada por el grado de ausencia relativa del error de medición. (Ruiz, 2002).

Es importante hacer notar que en el caso de la confiabilidad de acuerdo con el autor antes mencionado, la consistencia interna será la que tendrá mayor relevancia debido a que el énfasis se pone en las puntuaciones de los sujetos y no en el contenido o el formato de los reactivos.

Para el cálculo de la confiabilidad se aplicó en primera instancia una prueba piloto a un grupo de estudiantes de la especialidad de Educación Inicial, con características similares a las de la muestra, culminado esto se procedió a cargar los datos de cada participante en el SPSS, obteniéndose como resultado $\alpha = 0,83$ lo que representó una alta confiabilidad en el Alfa de Cronbach. (Ver anexo B)

Procedimiento

La presente investigación se desarrolló cumpliendo con una serie de etapas que se describen a continuación:

Etapas Documental: desde el mes de junio hasta finales del año 2016, se revisaron los contenidos teóricos referidos a los modelos pedagógicos sustentados en las teorías del aprendizaje, los principales exponentes de cada modelo, los programas analíticos y sinópticos de la unidad curricular desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años, así como cualquier otra información de relevancia que pudo anexarse en el transcurrir de la investigación, utilizándose para tal fin revistas electrónicas, libros, trabajos de grado, tesis doctorales que contribuyeron a incrementar los conocimientos que sobre este tema tiene la autora.

Etapas de Campo: esta fase inició en el mes de octubre de 2016, con la selección de la muestra, en la que se tomaron tres secciones de la unidad curricular Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años, debido a que este grupo de jóvenes podría presentar características similares en lo concerniente al año de ingreso, rango etáreo, y número de participantes por sección.

Cabe destacar que para la selección de la muestra fueron excluidas todas aquellas estudiantes que presentaban experiencia previa en la asignatura, tomando en consideración que el conocimiento obtenido en semestres

anteriores podía incidir en los resultados de las evaluaciones de los grupos y darle ventajas sobre el resto de las participantes.

Luego de seleccionar la muestra se procedió a la aplicación del pre-test en el mes de octubre. La evaluación se realizó a partir de criterios cuantitativos empleando para tal fin un examen dividido en cuatro partes o secciones, a saber, a) desarrollo, b) completación, c) verdadero y falso y d) cuadro comparativo. La escala de valoración se estableció sobre la base de veinte puntos siendo la calificación mínima aprobatoria diez puntos. El tiempo empleado por las estudiantes para completar el instrumento osciló entre los 43 minutos de la primera que entregó la prueba hasta los 71 minutos que necesitó la joven que finalizó de última.

Culminado el pre-test se comenzó con la aplicación de la intervención para lo cual se dividió a la muestra en dos grupos experimentales y uno de control a los que se les atendió de la siguiente manera:

El plan de trabajo se abordó en 12 sesiones de trabajo para cada grupo, a razón de 2 sesiones semanales de noventa minutos cada una. Cabe destacar que todos los grupos recibieron la misma información sobre la asignatura.

El grupo control recibió las sesiones de clases bajo el esquema que mejor se adaptaba a los deseos y características de la docente que administró el curso.

En lo que respecta al resto de los grupos el accionar fue el siguiente:

Grupo experimental 1, adicional a la información abordada por la docente durante las sesiones de clase recibirán estrategias cognitivas como coadyuvantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la Unidad Curricular. A continuación se presentan las tablas contentivas de las actividades a realizar por sesiones para el grupo antes mencionado:

Tabla 5
Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 1

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
1,2	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

La docente inició el proceso explorando los conocimientos previos de las estudiantes, quienes vienen de cursar la asignatura psicología evolutiva en donde se manejan las principales teorías y enfoques del aprendizaje, con preguntas como: ¿A qué se refieren los procesos cognitivos?, ¿qué intentan descubrir o explicar los teóricos cognitivos?

Desde el punto de vista metodológico se incentivó el trabajo grupal con la asignación de una serie de preguntas, las cuales debían responder llegando aún consenso dentro del grupo de trabajo, bajo la mediación constante de la docente. Dichas respuestas fueron expuestas en papel bond mediante la elaboración de mapas de conceptos y mapas mentales. Para luego ser discutidas entre todos los equipos.

En este sentido, se realizaron las siguientes preguntas: ¿quién fue Piaget?, ¿cuáles fueron sus principales trabajos?, ¿cómo define Piaget el aprendizaje, haciendo énfasis en sus principales conceptos?, ¿cómo define el desarrollo?, ¿quién ocurre primero según Piaget el aprendizaje o el desarrollo? , ¿Qué se entiende por estadio y como los presenta el autor?, ¿cuáles son las implicaciones de esta teoría a la educación inicial actual?

Tabla 6
Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 2

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
3 y 4	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

Se realizó un recuento de la clase anterior y se les solicitó que de forma individual redactaran un ejemplo de la vida cotidiana en la que se evidencie la forma en que ocurre el aprendizaje según Piaget; explicando sus principales conceptos. Después se volvieron a ubicar en equipos a modo de socializar los mismos y tomaron uno de los ejemplos lo dramatizaron en el salón y explicaron la teoría a partir del mismo.

Tabla 7
Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 3

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
5 y 6	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

Partiendo de los conocimientos previos de las estudiantes sobre Vygotsky se les preguntó: ¿quién fue Vygotsky?, ¿Cuáles fueron sus principales trabajos? ¿Por qué este enfoque se le ha reconocido como socio- cultural?

Luego en equipo se les pidió que respondieran las siguientes preguntas: ¿cómo explica Vygotsky el aprendizaje? ¿Cuáles son los niveles de aprendizaje planteados por Vygotsky? ¿Cómo explica el desarrollo? ¿Quién ocurre primero el desarrollo o el aprendizaje? ¿A qué se refiere el andamiaje y la mediación?

Cada equipo tuvo la oportunidad de diseñar mapas de concepto y mapas mentales para dar respuestas a las preguntas

Tabla 8
Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 4

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
7 y 8	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

Las estudiantes redactaron de forma individual un ejemplo en donde se evidenciará el aprendizaje bajo el enfoque de Vygotsky tomando en cuenta los tres niveles del aprendizaje (zona de desarrollo próximo, potencial y real)

Así mismo en equipo socializaron los distintos ejemplos y escogieron uno por cada equipo para explicarlo y dramatizarlo, proporcionando debates de los procesos manejados por Vygotsky.

Tabla 9
Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 5

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
9 y 10	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

La docente procedió a indagar sobre los conocimientos previos que tienen las estudiantes sobre Ausubel y el aprendizaje significativo, luego se ubicaron en equipos y se le asignaron las siguientes preguntas:

¿Quién fue Ausubel? ¿Cuáles fueron sus principales trabajo? ¿Cómo define Ausubel el aprendizaje significativo? ¿Cuáles son las condiciones que deben cumplir para lograr un aprendizaje significativo según el autor? ¿Cuáles son los tipos de aprendizaje planteados por Ausubel? ¿Cuáles son las dimensiones del aprendizaje? Dé un ejemplo de cada uno.

Después las estudiantes elaboraron mapas de conceptos y mapas mentales para responder a dichas preguntas y exponerlas bajo la constante mediación de la docente

Tabla 10

Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 6

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
11 y 12	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

Cada una de las estudiantes redactó un ejemplo de aprendizaje significativo de forma individual, luego ubicándose en equipo socializaron cada uno de los mismos y tomaron la decisión de explicar y dramatizar uno por equipo, en donde explicaron con detalle todos los procesos para el logro de aprendizaje significativo planteado por Ausubel.

Grupo experimental 2, adicional a la información abordada por la docente durante las sesiones de clase recibieron estrategias conductuales como coadyuvantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la Unidad Curricular.

Tabla 11

Procedimiento por Sesión Instruccional GECond semana 1

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
1 y 2	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y

sumativa

Planificación

A este grupo se le ofreció la clase de forma magistral, es decir la docente expuso la teoría de Piaget, y el objetivo que se pretendía alcanzar con la misma; (aplicar los conceptos básicos de la teoría planteada por Piaget así como identificar los aspectos básicos del aprendizaje), con el apoyo de un proyector, en dicha clase se abordó la biografía del autor, sus principales trabajos, su posición sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como los conceptos básicos de la teoría.

Luego se procedió a la entrega de un cuestionario a modo que las estudiantes de forma individual investigaran las respuestas, las mismas fueron discutidas en clase a modo de corregir y realimentarlas respuestas dadas. Convirtiéndose el material en una fuente de instrucción.

De modo que para la siguiente sesión se realizó una comprobación de lectura del cuestionario indicado

Tabla 12

Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 2

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
3 y 4	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

En esta sesión se procedió a dar ejemplos de la vida cotidiana y el ámbito escolar donde se evidencia la teoría planteada por Piaget, haciendo énfasis en las conductas que se pueden observar en niños de 0 a 7 años. Estableciendo el propósito claro que se pretendía alcanzar; (proporcionar ejemplos de la teoría de Piaget referidos a hechos del ámbito escolar

De tal modo las estudiantes entregaron de forma individual un ejemplo por escrito de la teoría manejada en clase.

Tabla 13

Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 3

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
5 y 6	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

Para esta sesión se comenzó por establecer el objetivo que se pretendía alcanzar; identificar los términos en que Vygotsky define el aprendizaje y reconocer los niveles de aprendizaje planteados por dicho autor, Así con el apoyo de video beam y una presentación la docente procedió a la ejecución de su clase de forma magistral, abordando la biografía de Vygotsky, sus principales trabajos, los conceptos básicos planteados, así como las implicaciones ha influido en el campo educativo.

Luego se procedió a la entrega de un cuestionario a modo que las estudiantes de forma individual investigaran las respuestas, las mismas fueron discutidas en clase a modo de corregir y realimentarlas respuestas dada. Convirtiéndose el material en una fuente de instrucción.

De modo que para la siguiente sesión se realizó una comprobación de lectura del cuestionario indicado

Tabla 14

Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 4

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
7 y 8	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

La docente les informó a las estudiantes el objetivo a alcanzar en las siguientes sesiones clase; proporcionar ejemplos del enfoque teórico de Vygotsky referidos a la vida cotidiana y al ámbito escolar. Así se procedió a la discusión de distintos ejemplos de la vida cotidiana y el ámbito escolar referidos a la teoría.

Luego las estudiantes procedieron a redactar de forma individual un ejemplo en donde se evidenciará el enfoque de Vygotsky

Tabla 15

Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 5

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
9 y 10	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y

sumativa

Planificación

La docente presentó a sus estudiantes los objetivos a alcanzar en las siguientes sesiones; reconocer los tipos de aprendizaje planteados por Ausubel e identificar las características del aprendizaje significativo.

De tal modo la docente de forma magistral y con el apoyo de un proyector y videos procedió explicar la biografía de Ausubel, sus principales trabajos, características del aprendizaje significativo y sus dimensiones, así mismo los tipos de aprendizajes planteados por Ausubel.

Luego se procedió a la entrega de un cuestionario a modo que las estudiantes de forma individual investigaran las respuestas, las mismas fueron discutidas en clase a modo de corregir y realimentarlas respuestas dada. Convirtiéndose el material en una fuente de instrucción.

De modo que para la siguiente sesión se realizó una comprobación de lectura del cuestionario indicado

Tabla 16

Procedimiento por Sesión Instruccional GECog semana 6

Sesión	Duración	Responsable	Evaluación
11 y 12	90 min.	Docente y estudiantes	Formativa y sumativa

Planificación

En esta sesión la docente aclaró a sus estudiantes el objetivo de la clase el cual fue proporcionar ejemplos acertados sobre el aprendizaje significativo en el ámbito escolar o en la vida cotidiana. Así la docente comenzó la discusión con todo el grupo, para luego solicitarles a las estudiantes que redactaran de forma individual un ejemplo de la teoría manejada en clase.

Posterior a la intervención en el mes de febrero de 2017 se realizó el post-test bajo las mismas condiciones del pre-test.

En cuanto al procesamiento de los datos, se utilizaron los estadísticos t de Student para muestras relacionadas e independientes.

Para con esto establecer las posibles conclusiones y recomendaciones los meses de febrero y marzo

Limitaciones del Estudio

Una de las principales limitaciones para la realización del presente estudio estuvo relacionada con los aspectos motivacionales intrínsecos de las estudiantes al inicio del estudio y su nivel de compromiso con la prosecución de su carrera en la universidad situación que inicialmente atento contra el desarrollo del estudio pero fue solventada con el transcurrir de las sesiones de trabajo.

Capítulo IV

Análisis de los Resultados

El objetivo del presente trabajo fue determinar cómo influye la aplicación de estrategias de enseñanza asociadas a los modelos cognitivos y conductuales en el nivel de rendimiento de las estudiantes del cuarto semestre de la especialidad de Educación Inicial del IPC cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años,

Se analizó la influencia de la aplicación de estrategias de enseñanza asociadas a los modelos cognitivos y conductuales en el nivel de rendimiento de las estudiantes distribuidas en los dos grupos descritos en capítulos anteriores, es de resaltar que las actividades se desarrollaron durante las sesiones de clase. Finalmente los resultados de ambos grupos se compararon para establecer si existían diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados de este estudio se presentaron en tablas para cada uno de los grupos estudiados (dos experimentales, uno control). Los resultados se analizaron a través de la aplicación de la estadística descriptiva, e inferencial para la comparación de las medias en las diferentes variables. Para el procesamiento de los datos se utilizó la prueba “t” de Student para mediciones repetidas e independientes, con el fin de determinar la existencia

o no de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de calificaciones de los tres grupos, en función de un nivel de confianza de 95% ($p < 0,05$).

La organización del capítulo de Análisis de los Resultados se realizó sobre la base de los siguientes contenidos:

1. Caracterización de la muestra
2. Resultados del pre test de los grupos estudiados.
3. Resultados durante el proceso de aplicación de la intervención
4. Resultados del post test de los grupos estudiados.
5. Comparación de los resultados entre los grupos estudiados con t de Student para mediciones repetidas e independientes.

Caracterización de la Muestra

Para el abordaje de este aspecto se empleó el programa SPSS 17 en lo que respecta a la estadística descriptiva encontrándose que el Grupo Experimental Conductual (GECond) estuvo conformado por veintitrés estudiantes del género femenino con edades comprendidas entre los dieciocho (18) y los treinta y dos (32) años, el promedio de edades es de $\bar{x} \pm 21,91$. En cuanto a la conformación del grupo dieciséis jóvenes (34,8%) cursan estudios conforme a la silueta curricular de ingreso, mientras que cinco (10,9%) se encuentran en condición de rezagado por no haber inscrito el curso cuando le correspondía y dos (4,3%) son repitientes.

Al revisar los datos aportados por el Grupo Experimental Cognitivo (GECog) se puede apreciar que estuvo conformado por veintitrés estudiantes del género femenino con edades comprendidas entre los diecinueve (19) y los treinta y cuatro (34) años, el promedio de edades es de $\bar{x} \pm 24,61$. En cuanto a la conformación del grupo trece jóvenes (28,3%) están ubicadas conforme a la silueta curricular, mientras que nueve (19,6%) se encuentran en condición de rezagado y una (2,2%) es repitiente.

Con respecto al Grupo Control se puede apreciar que fue conformado por veintitrés estudiantes del género femenino con edades comprendidas entre los diecinueve (19) y los treinta y dos (32) años, el promedio de edades es de $\bar{x} \pm 22,83$. En cuanto a la conformación del grupo quince jóvenes (32,6%) van conforme a la silueta curricular, mientras que ocho (17,4%) se encuentran en condición de rezagado.

Es importante resaltar que para ambos grupos la condición de repitiente como lo muestra la tabla 18 se generó por no asistir a clases e incumplir con el plazo establecido por la Unidad de Control de Estudios para el retiro de la asignatura.

Tabla 17
Distribución de frecuencia Edad y Conformación de los grupos

Característica	GECond	GECog	GC
Edad	$\bar{x}$]= 21,91 St = 3,60	$\bar{x}$]= 24,61 St = 4,62	$\bar{x}$]=22,83 St = 3,62
Condición			
En Silueta	16	13	15
Rezagado	5	9	8
Repitiente	2	1	

Nota: n=23, GECond= Grupo Experimental Conductual, GECog= Grupo Experimental Cognitivo, GC= Grupo Control

Resultados del pre test de los Grupos Estudiados

Con miras a dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación sobre establecer las diferencias en el nivel de rendimiento al inicio del estudio entre las estudiantes cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años se procedió a la aplicación de la prueba pretest, a los 2 Grupos Experimentales (GECog y GECond) y al Grupo Control (GC) posterior a esto se recabaron y procesaron los datos con el programa SPSS 17, empleando en primera instancia los estadísticos descriptivos para luego comparar las medias de calificaciones a partir de la t de student para muestras independientes, todo esto para comprobar si se cumple o no la primera hipótesis específica 1 del presente estudio.

En lo que respecta al GECond como puede apreciarse en la tabla 19 el valor medio de calificación fue de 5,15, sobre la escala de 20 puntos, con una desviación estándar de 2,27, el valor máximo fue de 8,75 puntos (sujetos 7,14) y el valor mínimo fue de 1,50 puntos (sujeto 8). Ver anexo X

En cuanto al GECog la media fue de 4,02 puntos sobre la escala de evaluación, con una desviación de 2,32, con el valor máximo de 9,00 puntos (sujeto 13) y el valor mínimo fue de 1,50 puntos (sujeto 6). Ver anexo X

Mientras que el GC reportó la siguiente información, la media fue de 3,46 puntos sobre la escala de evaluación, con una desviación de 2,63, con el valor máximo de 8,80 puntos (sujeto 9) y el valor mínimo fue de 0.75 puntos (sujeto 20). Ver anexo c

Tabla 18
Descripción de resultados del pretest de los grupos estudiados

	Conductual	Cognitivo	Control
Máximo	8,75	9	8,8
Mínimo	1,5	1,5	0,75
Media	5,15	4,02	3,46
Mediana	4,5	3,5	2,5
Moda	3	1,75	1
Desviación	2,28	2,32	2,63

Cabe destacar que estos datos indican que el grupo en general mostró un nivel de rendimiento bajo, al ser comparado con el puntaje mínimo probatorio de 10 puntos sobre la escala de 20 establecida para la evaluación del pretest y el post test.

En lo que respecta a la comprobación de la hipótesis planteada se aplicó la t de student para muestras independientes emparejando los datos obtenidos de los grupos en binomios, a saber, a) 1-2, b) 1-3, c) 2-3, generándose el siguiente resultado por cada pareja: a) $t(44) = -1,660$ $p = ,104 > 0,05$ b) $t(44) = -2,317$ $p = ,025 < 0,05$ c) $t(44) = -,757$ $p = ,453 > 0,05$ afirmándose que no existen diferencias estadísticamente significativas entre

las medias de calificaciones de los grupos experimentales con lo que puede asumirse la igualdad de los grupos al inicio del estudio. Pero al existir diferencias entre el binomio b, se rechaza la hipótesis nula (H_0) aceptándose la hipótesis alternativa (H_1) que plantea la igualdad de los grupos experimentales pero a su vez por lo menos uno difiere del grupo control luego de la aplicación de la prueba de pretest a un nivel de significación $\alpha=0.05$.

Tabla 19
Resultados t de Student a los datos del pre test de los grupos estudiados

Grupos	x	St	t	Sig
1=conductual	5,15	2,27	-1,66	0,104
2=cognitivo	4,02	2,32		
1=conductual	5,15	2,27	-2,317	0,025*
3=control	3,47	2,63		
2=cognitivo	4,02	2,32	-0,757	0,453
3=control	3,47	2,63		

$p<0,05^*$ $gl=44$

En este punto, llama la atención el bajo nivel conocimiento previo que presentan las estudiantes tanto de los grupos experimentales como del grupo control, respecto a las teorías del aprendizaje planteadas en el pretest dado que las mismas son contenidos abordados en Psicología Educativa, unidad curricular que actúa como prerrequisito para el curso sobre Desarrollo Cognoscitivo del Niño de 0 a 7 años y en donde se trabaja a profundidad las principales teorías del aprendizaje.

Este hecho puede compararse con lo planteado por López, Cerveró, Suárez, García, Pérez y Fernández (2013). Quienes en sus estudios

plantean que al revisar la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de Educación Superior en las diferentes asignaturas, reflejan un enfoque superficial en dominio de los contenidos los cuales se caracterizan por una memorización rutinaria sin integración de la información, con un nivel de comprensión nulo o superficial, el cual impide relacionar la información y mantenerla en el tiempo. Destacándose en estos resultados el poco conocimiento previo que tienen las estudiantes respecto al tema planteado, tomando en consideración que lo abordaron en el semestre anterior.

Resultados durante el proceso de aplicación de la intervención

En lo que respecta al segundo objetivo propuesto sobre aplicar estrategias de enseñanza a dos grupos de estudiantes del cuarto semestre cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años asociadas a los modelos Cognitivos y Conductuales, se procedió a la aplicación de la intervención asumiéndose las siguientes actividades de evaluación para los grupos estudiados.

Grupo Experimental Conductual durante las sesiones de trabajos se realizaron en primera instancia clases magistrales y pruebas cortas a partir de materiales impresos entregados por la docente con anticipación, esta actividad se realizó al inicio de tres sesiones de clases diferentes con una duración máxima de veinte minutos.

La ponderación máxima de las evaluaciones era de veinte puntos distribuidos en cinco preguntas de desarrollo estableciéndose como mínima aprobatoria los diez puntos.

En el abordaje de las estrategias conductistas se tomó como base fundamental a las clases magistrales bajo la concepción que plantea Sánchez (2007) donde si bien la responsabilidad es de quien da la instrucción no se excluye que el estudiante tenga obligación de estudiar y preparar los temas que se verán en la siguiente sesión de clases. Es de resaltar que este modelo para abordar las clases es ideal como estrategia de enseñanza para los estudiantes que no son lo suficientemente autónomos en la forma como deben aprender.

Durante el proceso de intervención se pudo evidenciar que para la primera actividad de evaluación como lo muestra la tabla 21, se obtuvo una media de 8,57 puntos, con un valor mínimo de un punto (sujeto 4) y un máximo de veinte puntos (sujetos 10, 19) y una desviación de 6,21, en lo que respecta a la moda el comportamiento fue bimodal (2, 5) con ocho sujetos implicados.

Es de resaltar que para esta primera prueba el 60,9% de las estudiantes (14) resultó aplazada, tal y como lo muestra el gráfico 3 ubicándose la mayoría de las calificaciones por debajo de los ocho puntos que para el momento representó la mediana.

Situación que requirió que se aplicarán una serie de correctivos y que se aumentará el nivel de control y supervisión del docente en lo que respecta al

proceso de investigación y producción escrita de las estudiantes, entregando el material impreso en el aula permitiendo con esto la lectura previa durante las horas de las sesiones para garantizar el manejo de la información, como bien señala Poggioli (2007) al hacer referencia sobre el rol del docente y la función que debe tener en lo que respecta a presentar los contenidos que se deben aprender, y los objetivos, porque son los elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje quienes determinan las conductas que deben alcanzar los estudiantes, “a través de un proceso de establecimiento de reforzamientos inmediatos, frecuentes y repetidos”. (p.10)

Para la segunda prueba corta como se evidencia en la tabla 21, se obtuvo una media de 15,09 puntos, con un valor mínimo de cinco puntos (sujeto 9) y un máximo de veinte puntos (sujetos 3, 10, 11,19) y una desviación de 4,492, en lo que respecta a la moda el comportamiento fue bimodal (11, 20) con ocho sujetos implicados.

Para esta evaluación el 91,3% de las estudiantes (21) resultaron aprobadas. Cabe destacar que los resultados obtenidos en esta actividad demostraron la pertinencia de los ajustes realizados por la docente en un momento determinado producto del rendimiento demostrado por las estudiantes en evaluaciones anteriores.

En lo que respecta a la tercera prueba corta como puede evidenciarse en la tabla 21 se obtuvo una media de 14,74 puntos, con un valor mínimo de cinco puntos (sujeto 8,9) y un máximo de veinte puntos (sujetos 11, 12,19) y

una desviación de 4,29. Es de resaltar que para esta tercera actividad el 87% de las estudiantes (20) resultaron aprobadas

Al comparar los resultados obtenidos por las estudiantes del grupo conductual durante la aplicación de las pruebas cortas, se pudo apreciar que entre las pruebas 2 y 3 se evidenció un ligero descenso en la media grupal, pero al revisar los datos que reflejan valores de la mediana y la moda (15 puntos) en la tabla 21, 16 de los sujetos estudiados se ubican en ese rango demostrando un avance importante en el rendimiento de la muestra si se consideran los datos recabados en la evaluación 1.

Tabla 20
Comparación de resultados pruebas cortas GCond.

Medidas	PC1	PC2	PC3
Media	8,57	15,09	14,74
Mediana	8	16	15
Moda	2	11	15
Máximo	20	20	20
Mínimo	1	5	5
Desviación	6,21	4,49	4,29

Nota: PC1= Prueba Corta 1; PC2= Prueba Corta 2; PC3= Prueba Corta 3

De forma paralela, el grupo experimental conductual en las sesiones de clase que no involucraban pruebas cortas, luego de la discusión y desarrollo de los contenidos de la unidad curricular, debía ejemplificar por escrito un hecho del ámbito escolar en el que se evidenciará la teoría abordada. Esta actividad tenía una ponderación máxima de cinco puntos considerándose como mínima aprobatoria los tres puntos.

Al revisar los datos del ejercicio 1, como puede apreciarse en la tabla 22, se obtuvo una media de 2,48 puntos, con un valor mínimo de 1 punto (sujeto 2, 8, 9, 13, 15, 18, 21,23) y un máximo de 5 puntos (sujetos 10, 19,22) y una desviación de 1,44.

En esta actividad el 56,5% de las estudiantes (13) resultaron aplazadas. Encontrándose una moda de 1 punto y 13 sujetos con puntuaciones iguales y por debajo de la mediana 2 puntos.

Tabla 21

Resultados obtenidos por el Grupo Conductual en los ejercicios prácticos.

Valores	Ejercicio 1	Ejercicio 2	Ejercicio 3
Máximo	5	5,00	5,00
Mínimo	1	1,0	1,0
Media	2,48	3,52	4,04
Mediana	2	3,0	4,0
Moda	1	5	5
Desviación	1,44	1,56	1,15

En cuanto al segundo ejercicio al observar los datos de la tabla 22 se reportó una media de 3,52 puntos, con un valor mínimo de 1 punto (sujeto, 8, 9,11) y un máximo de 5 puntos y una desviación de 1,563.

En esta actividad como se puede apreciar que el 69,6% de las estudiantes (16) resultaron aprobadas. La mediana se ubicó en el mínimo aprobatorio (3 puntos) y la moda estuvo representada por la calificación máxima aprobatoria de cinco puntos (11 sujetos)

Al analizar los datos reportados en el tercer ejercicio se puede evidenciar que en la tabla 22 la media de calificaciones fue de 4,04 puntos, con un valor mínimo de 1 punto (sujeto 9) y un máximo de 5 puntos y una desviación de

1,147. En esta actividad el 91,3% de las estudiantes (21) resultaron aprobadas. La mediana se ubicó en cuatro puntos y la moda nuevamente estuvo representada por la calificación máxima aprobatoria de cinco puntos (11 sujetos).

Es de resaltar que los resultados obtenidos por las estudiantes del grupo conductual en los ejercicios 2 y 3, aunado a los datos encontrados en las pruebas cortas hacen evidente la importancia del control y permanente supervisión que debe existir en el proceso de formación bajo el modelo conductual con miras a garantizar mejores y mayores resultados por parte de las estudiantes.

Tomando en cuenta que ejemplificar la teoría significaba un dominio más profundo de los contenidos con respecto a las preguntas abordadas en las pruebas cortas y como bien señala Sánchez (2007) Las clases magistrales sirven como punto de partida para los estudiante que no son lo suficientemente autónomos y aunque Gargallo, Garfella, y García (2011) manifiestan que la metodología de enseñanza del docente influye significativamente en el modo de trabajar el estudiante, describiendo entonces que este modelo conductista enfatiza en un enfoque superficial de aprendizaje en el estudiante (memorístico únicamente) también aseguran que en el despliegue de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes juegan otras variables como la motivación, intereses, actitudes, expectativas, experiencia entre otras. Por lo que es posible encontrar

estrategias de enfoque profundo en el aprendizaje dadas por el estudiante independientemente del modelo teórico de aprendizaje que aplique el docente, hecho observado por Goikoetxea, Martínez y Buján (2014).

En lo que respecta al Grupo Experimental Cognitivo, durante las sesiones de trabajo se realizaron en primera instancia talleres contentivos de preguntas a ser investigadas y discutidas por las estudiantes en equipos con la mediación de la docente, posterior a esto, los resultados fueron presentados a partir de la elaboración de mapas mentales y de concepto con el fin de mostrar la forma en que procesaron las estudiantes la información.

Dado que para el modelo cognitivo la principal función del profesor universitario según Herrera y Lorenzo (2009) “es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos teóricos y prácticos profesionales de una determinada disciplina” (p.76) En otras palabras el docente para este grupo experimental actuó como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según Sabogal, Barraza, Hernández y Zapata (2011) bajo el modelo cognitivo “el control del profesor es mínimo, pues se espera que el propio estudiante despliegue una serie de estrategias de aprendizaje” (p.37).

Señalándose el mapa de concepto y el trabajo en equipo como reconocidas estrategias cognitivas.

Para finalizar cada contenido teórico, se realizaba la presentación oral del producto del trabajo de los equipos y el producto individual era evaluado con

una ponderación máxima de veinte puntos promediada a partir de la evaluación de la docente, sus compañeras y cada estudiante, generándose los siguientes resultados:

En el primer taller como lo muestra la tabla 23 el GECog logro una media de 15,04 puntos, con un valor mínimo de dos puntos (sujeto 21) y un máximo de diecinueve puntos (sujeto 12) y una desviación de 3,548, en lo que respecta a la moda el puntaje fue de 17 puntos con cinco sujetos implicados.

Es de resaltar que para esta primera actividad, el 82,6% de las estudiantes (19) resultaron aprobadas ubicándose la mayoría de las calificaciones con ponderaciones iguales o superiores a los 16 puntos que para el momento representó la mediana.

En lo que respecta a la segunda actividad de evaluación para el GECog, se generaron los siguientes valores donde la media fue de 16,96 puntos, con un valor mínimo de diez puntos (sujeto 21) y un máximo de veinte puntos (sujeto 2, 3, 9, 12, 13, 17, 20,22) y una desviación de 2,72, en lo que respecta a la moda el valor fue de 20 puntos con ocho sujetos implicados.

Es de resaltar que para esta actividad el 100% de las estudiantes (23) resultaron aprobadas, ubicándose la mayoría de las calificaciones con ponderaciones iguales o superiores a los 17 puntos que para el momento represento la mediana.

Al estudiar los datos del tercer taller, se pudo encontrar una media de 17,39 puntos, con un valor mínimo de doce puntos (sujeto 21) y un máximo

de veinte puntos (sujeto 4, 10, 13, 14, 17,20) y una desviación de 2,251, en lo que respecta a la moda el valor fue de 20 puntos con seis sujetos implicados.

Es de resaltar que para esta actividad el 100% de las estudiantes (23) resultaron aprobadas, ubicándose la mayoría de las calificaciones con ponderaciones iguales o superiores a los 18 puntos que para el momento represento la mediana.

Es importante resaltar que durante el proceso de intervención para el GECog el rol de la docente como mediadora se orientó hacia estimular en las estudiantes el sentido de pertenecía y apego al trabajo grupal todo esto tomando en consideración el hecho de que si bien las medias de calificaciones obtenidas en cada evaluación iban en aumento, como lo muestra la tabla 23, al inicio de la intervención muchas de las participantes eran reacias a intervenir en equipos alegando experiencias desafortunadas en cursos previos y las características personales de las integrantes de la muestra.

Tabla 22
Resultados talleres grupo cognitivo

Valores	Taller 1	Taller 2	Taller 3
Máximo	19	20	20
Mínimo	2	10	12
Media	15,04	16,96	17,39
Mediana	16	17	18
Moda	2	20	20
Desviación	3,55	2,72	2,25

Dicha mediación docente se mantuvo conforme a la perspectiva de interacción cognitiva planteado por Fújita, Redígolo y Dal'Evedore (2007) conjunto con el análisis y exploración de la zona de desarrollo próximo de las estudiantes con la finalidad de verificar las dificultades y la interacción cognitiva, la cual según esta investigación proporciona la disminución de las dificultades y encamina a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

A la par de realizar los diferentes talleres, las integrantes de este grupo debían traer a las sesiones de clases ejemplos relacionados con los teóricos abordados en el aula y previa socialización intragrupal procedían a dramatizar la situación frente al resto de sus compañeras. En esta actividad la ponderación máxima fue de cinco puntos y la mínima aprobatoria de tres.

En lo que se refiere a la primera sesión evaluativa de la actividad antes referida se obtuvo una media de 3,41 puntos, con un valor mínimo de un punto (sujetos 4, 5,15) y un máximo de cinco puntos (sujeto 2, 11, 12, 17,20) y una desviación de 1,297, en lo que respecta a la moda el valor fue de 3 puntos con siete sujetos implicados.

Es de resaltar que para esta actividad el 82,6% de las estudiantes (19), resultaron aprobadas ubicándose la mayoría de las calificaciones con ponderaciones iguales o superiores a los 3 puntos que para el momento represento la mediana.

Para la segunda sesión evaluativa se obtuvo una media de 3,96 puntos, con un valor mínimo de un punto (sujetos 1, 3,23) y un máximo de cinco

puntos (15 sujetos) y una desviación de 1,551, en lo que respecta a la moda el valor fue de 5 puntos con quince sujetos implicados.

Es de resaltar que para esta actividad el 78,3% de las estudiantes (18) resultaron aprobadas ubicándose la mayoría de las calificaciones con ponderaciones iguales a los 5 puntos que para el momento represento la mediana.

En el caso de la tercera evaluación se obtuvo una media de 5,00 puntos, con un valor mínimo y máximo de cinco puntos (toda la muestra) y una desviación de 0,00, en lo que respecta a la moda el valor fue de 5 puntos.

Es de resaltar que para esta asignación, el 100% de las estudiantes (23) resultaron aprobadas con la máxima calificación.

Al comparar los resultados de las tres actividades realizadas como lo muestra la tabla 24, se evidencia como la media de calificaciones del grupo fue en aumento progresivo al igual que la mediana y moda pudiendo atribuirse el avance tanto a la mediación de la docente como a la del resto de las compañeras quienes en pro de mejorar su propio rendimiento debían estimular a sus compañeras menos aventajadas a incrementar el esfuerzo empeñado para el estudio de los contenidos de la asignatura.

Tabla 23
Resultados ejercicios prácticos grupo cognitivo

Valor	EP1	EP2	EP3
Media	3,42	3,95	4,99
Mediana	4,0	5,0	5,0
Moda	4	5	5
Máximo	5,00	5,00	5,00
Mínimo	1,0	1,0	5,0

Desviación	1,27	1,55	0,00
Nota: EP1= Ejercicio Práctico 1, EP2= Ejercicio Práctico 2, EP3= Ejercicio Práctico 3			

Confirmando que la interacción cognitiva y la mediación mostró una disminución en las dificultades que planteaba la asignación como lo plantearon Fújita, Redígolo y Dal'Evedove (2007). Resultado que puede interpretarse como una participación activa y consciente por parte del estudiante, pues como señalan Gargallo, Morera, Ibarra, Climent, Navalon y García (2014) en el modelo cognitivo “se le permite al estudiante diseñar sus rutas para el aprendizaje y se le anima a participar activamente”. (p. 417)

Resultados del Post test de los Grupos estudiados

Luego del proceso de aplicación de la intervención a los grupos experimentales y con la finalidad de cumplir con el tercer objetivo específico propuesto para la presente investigación en el que se planteó establecer las diferencias en el nivel de rendimiento entre las estudiantes del cuarto semestre cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años, se procedió a la ejecución del post-test en condiciones similares a las del pre-test recolectándose los siguientes resultados.

En lo que respecta al GECond el valor medio de calificación fue de 12,83, sobre la escala de 20 puntos, con una desviación estándar de 4,1 el valor máximo fue de 20 puntos (sujeto 19) y el valor mínimo fue de 5 puntos

(sujeto 9) se evidenciaron dos modas (8, 17) con ocho estudiantes implicadas y la mediana fue de 13 puntos con 13 valores entre ella y la ponderación máxima de 20 puntos.

Al comparar los resultados obtenidos por este grupo entre el pre-test y el post-test se puede afirmar a simple vista, que hubo una mejora sustancial en el rendimiento mostrado por las estudiantes al inicio de la investigación producto de la aplicación de estrategias de enseñanza propias del modelo conductual que aunque cuenta con algunos detractores demostró que para este grupo en específico contribuyó con el desarrollo de los contenidos de la unidad curricular Desarrollo cognoscitivo del niño de 0 a 7 años.

Pues aunque el modelo conductista plantea Sánchez (2007) “fomenta el rol pasivo del estudiante pues este es sólo un depositario de los conocimiento que transmite el docente”. (p.301) Este estudio también identifica a este modelo como el punto de partida para aquellos individuos que son lo suficientemente autónomos en su aprendizaje.

Con miras a certificar el comentario hecho en el párrafo anterior, se aplicó a los resultados obtenidos por el grupo conductual en las evaluaciones del pretest y post test la prueba estadística t de Student para mediciones relacionadas que arrojó los siguientes datos: $t(23) = -13,625$, $p = 0,000 < 0,05$, asumiéndose con esto que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de calificaciones obtenidas a un nivel de significación $\alpha = 0.05$. (Ver tabla 25)

Tabla 24

Comparación de medias pruebas pre-test y post-test GECond

Prueba	$\bar{x}$	St	T	Sig.
Pre-test	5,15	2,27	-13,625	0,000*
Post-test	12,83	4,108		

p=<0,05 * gl=23

En cuanto al GECog, el promedio de calificaciones fue de 15,48 puntos sobre la escala de evaluación, con una desviación de 2,428, con el valor máximo de 20 puntos (sujeto 17) y el valor mínimo fue de 8,00 puntos (sujeto 21). El comportamiento de la muestra fue bimodal (14, 15) con diez estudiantes implicadas, en lo que respecta a la mediana fue de quince puntos con dieciséis sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación.

Al comparar estos datos con los del pretest inicial, se hace evidente al igual que con el grupo anterior una mejora sustancial en el promedio de calificaciones atribuible a las bondades del modelo cognitivo en el proceso educativo a través de la mediación del docente durante las sesiones de trabajo y la influencia de las compañeras de clases en las actividades desarrolladas durante la intervención.

Evidenciándose las ventajas de una enseñanza centrada en el estudiante como plantea el modelo cognitivo, pues como señala Gargallo, Garfella y García (2011) “En el caso de las estrategias, cuando los profesores suscriben planteamientos centrados en el aprendizaje y utilizan la metodología de enseñanza y evaluación adecuadas, los alumnos se

destacan en el uso de más estrategias y de mayor calidad” (p.4) garantizando el éxito en sus resultados.

Con miras a comprobar de manera estadística el comentario anterior se aplicó la prueba t de Student para mediciones repetidas obteniendo el siguiente resultado $t(23) = -19,650$, $p = 0,000 < 0,05$, con lo que se puede asumir que existen diferencias estadísticamente significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$ entre las calificaciones de los dos momentos estudiados y se afirma que la aplicación de estrategias asociadas al modelo cognitivo en el abordaje de los contenidos teóricos de la unidad curricular desarrollo cognitivo del niño de 0 a 7 años incide favorablemente en el rendimiento estudiantil.

Al igual que los estudios realizados por Fújita, Redígolo y Dal'Evedore (2007) quienes demostraron que el uso del trabajo en equipo demostró que facilita el intercambio de experiencias y acelera el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y donde entonces la labor docente según Garelo y Rinaudo (2012) sería “construir soportes sociales dentro de las clases, como las oportunidades de colaborar entre pares en la realización de las tareas.” (p. 415) A modo de contar con los beneficios proporciona en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 25

Comparación de medias pruebas pre-test y post-test GECog

Prueba	$\bar{x}$	St	T	Sig.
Pre-test	4,023	2,324	-19,650	0,000*
Post-test	15,48	2,428		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Con la finalidad de dar respuesta a la segunda hipótesis específica de la presente investigación se procedió a la aplicación de la *t* de Student para muestras independientes a los datos aportados por los dos grupos experimentales encontrándose los siguientes hallazgos $t(44) = -2,665$ $p = 0,011 > 0,05$ con lo cual se acepta la hipótesis antes mencionada asumiéndose que existen diferencias estadísticamente significativas luego de la aplicación de la intervención entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales a un nivel de significación $\alpha = 0.05$.

En cuanto al post-test del GC se reportó la siguiente información, la media de calificaciones fue de 4,771 puntos sobre la escala de evaluación, con una desviación de 2,079 con el valor máximo de 10 puntos (sujeto 4) y el valor mínimo fue de 2 puntos (sujeto 3) en cuanto a la moda estuvo representada por los tres puntos de seis estudiantes y la mediana por 4,00 puntos y trece puntuaciones entre ella y la máxima calificación obtenida por los integrantes del grupo durante la evaluación.

Al comparar los resultados del pretest y el post-test del GC en la tabla 26, se pudo evidenciar desde el punto estadístico un hecho un tanto peculiar, debido a que, al aplicar la *t* de Student para mediciones relacionadas se arrojaron los siguientes valores $t(23) = -4,380$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose con esto, que existen diferencias significativas a un nivel $\alpha = 0.05$ entre los promedios de calificaciones de las estudiantes en los momentos estudiados.

Tabla 26

Comparación de medias pruebas pre-test y post-test GC

Prueba	$\bar{x}$	St	T	Sig.
Pre-test	3,469	2,630	-4,380	0,000*
Post-test	4,771	2,079		

p=<0,05 * gl=23

Es de resaltar que ante los datos encontrados y tomando en consideración que el GC no recibió ningún tipo de intervención, en el siguiente apartado de este capítulo se procedió a analizar los resultados de las pruebas escritas sección por sección, en primera instancia desde la estadística descriptiva para luego comparar los datos a partir de la t de Student para mediciones relacionadas, todo esto con miras a ubicar o descifrar que elemento generó la mejora o no en las calificaciones de las estudiantes encontrándose los siguientes hallazgos:

Análisis Grupo Control

Parte I. Desarrollo: esta sección de la prueba tenía una ponderación máxima de nueve (9) puntos y se refería al desarrollo de los contenidos teóricos de los temas abordados en clases mediante la producción de tres ejemplos relacionados con el quehacer educativo, en la tabla 28, se muestran los valores obtenidos por las estudiantes del grupo control en las evaluaciones de pre y post test.

Tabla 27

Resultados del grupo control en pre y post test Parte 1

Valores	Pretest	Post test
Máximo	3	4

Mínimo	0	0
Media	1,32	1,84
Mediana	1	1,75
Moda	0	1
Desviación	1,23	0,9

Luego de procesados los resultados obtenidos se procedió a compararlos con la t de Student para mediciones repetidas como se muestra en la tabla 28, estableciéndose que aunque existen diferencias significativas estadísticas la ganancia entre las medias fue muy corta entre un momento de evaluación y otro. $T(23) = -2,337$ $p = 0,010 > 0,05$.

Tabla 28
Resultados t de Student Parte 1 grupo control

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	1,32	-2,337	0,010
Post test	1,84		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

En lo concerniente a la segunda parte de los exámenes, se debe mencionar que tenía una ponderación máxima de cinco puntos y la finalidad de la sección era completar de una serie de enunciados relacionados con los temas vistos en clase los datos reportados fueron los siguientes: la media de calificaciones de 0,65 en el pretest a paso 0,93 en el post-test, con un valor máximo de 2,50 (sujetos 4, 9) y un mínimo de 0 (sujetos 1, 7, 13) la moda que estuvo conformada por la mínima calificación posible de cero puntos en la

evaluación inicial pasó a un punto en la segunda y la mediana se mantuvo representada por 0.50 con 10 sujetos ubicados entre ella y el cero.

Al comparar las calificaciones del pretest y el post test con la t de Student para mediciones repetidas, se generaron los siguientes resultados $t(23) = -4,092$ $p = 0,000 < 0,05$, con lo que se puede asumir que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 29

Resultados t de Student Parte 2 grupo control

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	0,65	-4,092	0,00
Post test	0,93		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

En este mismo orden de ideas, se procesó el tercer apartado de la prueba compuesto por una serie de afirmaciones que debían ser respondidas entre dos posibles opciones, a saber, verdadero o falso, la ponderación máxima fue de tres puntos y en este sentido los valores registrados fueron los siguientes: la media de calificaciones paso de 1,16 en el pretest a 1,50 en el post-test, con un valor máximo de 2 puntos (sujetos 4) y un mínimo de 0 (sujetos 2, 8, 14, 21) la moda y la mediana estuvieron conformada por 1,5 con trece y veinte sujetos ubicados en ella y el cero respectivamente.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 30, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -6,240$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 30
Resultados t de Student Parte 3 grupo control

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	1,16	-6,240	0,00
Post test	1,50		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

En este punto, es importante acotar que al analizar los resultados del segundo y tercer bloque de preguntas del examen puede asumirse directamente que la mejoría en las calificaciones de las estudiantes se ve reflejada en ese 0,50 de ganancia en la media de calificaciones y la gran cantidad de sujetos ubicados igual o por encima de la mediana siendo esta 1,5. De igual manera al analizar las características del tercer bloque del examen no sería descabellado atribuir en alguno de los casos la mejoría al simple azar tomando en consideración el conocimiento previo del examen por parte de las estudiantes y las características dicotómicas de las posibles respuestas de los enunciados.

En lo que respecta al cuarto bloque de la prueba estuvo conformado por un cuadro comparativo de las teorías estudiadas en clases, tenía una ponderación máxima de tres puntos.

Al analizar los datos se puede apreciar en la tabla 32 una mejora de 0,21 puntos en la media de calificaciones que al compararla con la t de Student indicó que $t(23) = -1,115$ $p = 0,277 > 0,05$, con lo cual se asume que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos momentos estudiados. Con lo que se puede razonar y aceptar que la mejoría

presentada por las estudiantes del grupo control en el post test se alcanzó con los aportes que generaron los apartados 2 y 3 de la prueba.

Tabla 31
Resultados t de Student Parte 4 grupo control

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	0,36	-1,115	0,277
Post test	0,57		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Análisis Grupo Experimental Conductual

Parte 1: para este grupo como se muestra en la tabla 49, la media de calificaciones de 2,79 en el pretest a paso 6 en el post-test, con un valor máximo de 9 puntos (sujetos 10, 11,19) y un mínimo de 2 (sujeto 9) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por tres puntos en la evaluación inicial pasó a seis puntos en la segunda con 14 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de nueve puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 33, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -10,859$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 32
Resultados t de Student Parte 1 grupo experimental conductual

Evaluación	X	t	Sig.
Pretest	2,79	-10,859	0,000
Post test	6,00		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Parte 2: los valores encontrados para el grupo conductual en esta parte de la prueba muestran que la media de calificaciones de pasó de 0,63 en el pretest a 3 en el post-test, con un valor máximo de 5 puntos (sujetos 19, 22) y un mínimo de 2 puntos (7 sujetos) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por la mínima calificación (0 puntos) en la evaluación inicial pasó a tres puntos en la segunda con 15 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de cinco puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 34, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -11,210$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 33

Resultados t de Student Parte 2 grupo experimental conductual

Evaluación	X	t	Sig.
Pretest	0,63	-11,210	0,000
Post test	3,00		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Parte 3: se puede apreciar en los valores encontrados para el grupo conductual en la tercera parte de la prueba que la media de calificaciones pasó de 1,29 en el pretest a 2 en el post-test, con un valor máximo de 3 puntos (sujetos 19, 22) y un mínimo de 2 puntos (7 sujetos) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por la mínima calificación (0 puntos) en

la evaluación inicial pasó a tres puntos en la segunda con 15 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de cinco puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 35, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -7,559$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 34

Resultados t de Student Parte 3 grupo experimental conductual

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	1,29	-7,559	0,000
Post test	2,00		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Parte 4: en los valores encontrados para el grupo conductual en la cuarta parte de la prueba se observa que la media de calificaciones de pasó de 0,43 en el pretest a 2 en el post-test, con un valor máximo de 3 puntos (sujetos 11,14,15,19,22) y un mínimo de 0 puntos (sujetos 8, 21) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por la mínima calificación (0 puntos) en la evaluación inicial pasó a dos puntos en la segunda con 14 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de tres puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 36, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -6,972$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 35

Resultados t de Student Parte 4 grupo experimental conductual

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	0,43	-6,972	0,000
Post test	2,00		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Análisis Grupo Experimental Cognitivo

Parte 1: para este grupo, la media de calificaciones de 1,48 en el pretest a paso 7 en el post-test, con un valor máximo de 9 puntos (sujeto 17) y un mínimo de 2 (sujeto 21) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por un punto en la evaluación inicial pasaron a ocho y siete puntos respectivamente en la segunda con 12 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de nueve puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 37, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -24,020$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 36

Resultados t de Student Parte 1 grupo experimental cognitivo

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	1,48	-24,020	0,000
Post test	7,00		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Parte 2: la media de calificaciones de pasó de 0,89 en el pretest a 4 en el post-test, con un valor máximo de 5 puntos (sujetos 17, 20, 22) y un mínimo de 2 puntos (sujeto 21) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por las calificaciones de 0 y un punto en la evaluación inicial pasaron a cuatro puntos en la segunda con 15 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de cinco puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 38, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -14,730$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha = 0.05$

Tabla 37

Resultados t de Student Parte 2 grupo experimental cognitivo

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	0,63	-14,730	0,000
Post test	3,00		

$p < 0,05$ * $gl = 23$

Parte 3: la media de calificaciones de pasó de 1,29 en el pretest a 2 en el post-test, con un valor máximo de 3 puntos (sujetos 19, 22) y un mínimo de 2 puntos (7 sujetos) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por la mínima calificación (0 puntos) en la evaluación inicial pasó a tres puntos en la segunda con 15 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de cinco puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 39, se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -14,447$ $p = 0,000 < 0,05$

asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha=0.05$

Tabla 38
Resultados t de Student Parte 3 grupo experimental cognitivo

Evaluación	X	t	Sig.
Pretest	1,29	-14,447	0,000
Post test	2,00		

$p < 0,05$ * $gl=23$

Parte 4: la media de calificaciones de pasó de 0,76 en el pretest a 2 en el post-test, con un valor máximo de 3 puntos (10 sujetos) y un mínimo de 1 puntos (3 sujetos) la moda y la mediana que estuvieron conformadas por las calificaciones de 0 y 1 puntos en la evaluación inicial pasaron a dos puntos en la segunda con 20 sujetos ubicados entre ella y la máxima ponderación posible de tres puntos.

Al comparar los datos obtenidos entre los dos momentos evaluados en la tabla 39 se aprecian los siguientes resultados $t(23) = -7,864$ $p = 0,000 < 0,05$ asumiéndose nuevamente que existen diferencias estadísticas significativas a un nivel de $\alpha=0.05$

Tabla 39
Resultados t de Student Parte 4 grupo experimental cognitivo

Evaluación	X	T	Sig.
Pretest	0,76	-7,864	0,000
Post test	2,00		

$p < 0,05$ * $gl=23$

Comparación de los resultados entre los grupos estudiados con la t de Student para muestras independientes

Con miras a dar respuesta al cuarto objetivo específico de la presente investigación que plantea comparar las diferencias en el nivel de rendimiento entre las estudiantes del cuarto semestre cursantes de la Unidad curricular Desarrollo de procesos cognoscitivos para niños de 0 a 7 años distribuidas entre los 2 Grupos Experimentales (GECond-GECog) y el Grupo Control (GC) posterior a la intervención, se aplicó la t de Student para muestras independientes emparejando nuevamente los datos obtenidos de los grupos en binomios, a saber, a) 1-2, b) 1-3, c) 2-3, generándose el siguiente resultado por cada pareja: a) $t(44) = -2,665$ $p = ,011^* > 0,05$ b) $t(44) = 8,502$ $p = ,000^* < 0,05$ c) $t(44) = -16,201$ $p = ,000^*$ asumiéndose que existen diferencias significativas entre las medias de calificaciones de los grupos estudiados aceptándose con este resultado la tercera hipótesis específica del estudio que plantea lo siguiente existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales (GECond-GECog) y el grupo control luego de la aplicación de la intervención a un nivel de significación $\alpha = 0.05$

Tabla 40

Resultados t de Student muestras independientes a los datos del post-test de los grupos estudiados

Grupos	x	St	t	Sig
1=conductual	12,83	4,108	-2,665	0,011*
2=cognitivo	15,48	2,428		
1=conductual	12,83	4,108	8,502	0,00*

3=control	4,65	2,09		
2=cognitivo	15,48	2,428	-16,201	0,000*
3=control	4,65	2,09		
p<0,05* gl=44				

Tomando en consideración los resultados obtenidos en el post test de los grupos estudiados se comprueba y acepta la hipótesis de la investigación que postulaba lo siguiente: la aplicación de una intervención basada en estrategias de enseñanza asociadas a los modelos conductista y cognitivo a un grupo de estudiantes del cuarto semestre de la especialidad Educación Inicial de la UPEL-IPC, afectará el nivel de rendimiento de los grupos estudiados.

Como se pudo observar en los resultados obtenidos en este estudio ambos grupos presentaron mejorías graduales con respecto al pre test y post test, así como en la ejecución de cada una de las evaluaciones realizadas durante la aplicación de la intervención, pudiendo atribuirse dicha mejora a las ventajas que presenta cada modelo para el proceso de enseñanza de los contenidos teóricos de las unidades curriculares.

Aunque si bien es cierto, que la tendencia a la innovación docente universitaria según Herrera y Lorenzo (2009) exige desplazar la educación centrada en la enseñanza hacia la priorización del aprendizaje, también es cierto que esta tendencia solicita un cambio no sólo en el docente sino en el mismo estudiante, el cual debe dar uso a estrategias cognitivas conforme

plantea Gutiérrez (2015) que les permita hacer frente de manera eficiente a las exigencias académicas.

De ahí se desprende la necesidad del manejo de las estrategias conductuales específicamente dirigidas a esos estudiantes que no son lo suficientemente autónomos en su aprendizaje. Sin dejar aún lado la responsabilidad que tiene el docente en estimular un enfoque profundo de los aprendizajes como el planteado por Romero, Hidalgo, Gonzáles, Carrillo, Pedraja, García y Pérez (2012) que le permita al estudiante “comprender el significado del material que se quiere aprender y por tanto, buscar relaciones entre ideas, reflexionar sobre los conceptos obtenidos en las clases cuestionando lo que se lee, examinando los detalles para apoyar los argumentos que se hacen etc.” (p.375)

Y para ello se hace necesario lo señalado por Gargallo, Garfella y García (2011) fomentar la enseñanza de estrategias que permitan a los estudiantes aprender a aprender bajo un entrenamiento de estrategias de aprendizaje sobre todo en los primeros años de la carrera universitaria.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

En atención a los objetivos planteados a continuación se presentan los resultados más significativos obtenidos a través del proceso de indagación:

En relación al primer objetivo específico, los tres grupos demostraron un escaso conocimiento previo sobre los temas que se abordan en la unidad curricular Desarrollo de Procesos Cognitivos para Niños de 0 a 7 años.

En este sentido, López, Cerveró, Suárez, García y Pérez (2013) justifican que el escaso dominio de un tema por parte de los sujetos, se debe a que, existen estudiantes quienes simplemente se preocupan por aprobar una asignatura y evitar el fracaso, recurriendo para ello a una memorización rutinaria, sin integrar la información a su sistema de memoria y emplean un nivel de comprensión de los contenidos casi nulo o superficial.

A este respecto, Provecho y Aguado (2013) señalan que una de las mayores críticas que ha tenido la enseñanza universitaria, es no desarrollar en sus estudiantes competencias cognitivas que lo conviertan en un aprendiz experto y no solo en un receptor de información, a modo que la misma se preocupe y procure la calidad de los aprendizajes.

Con miras a responder a lo expuesto en párrafos anteriores surgió el presente estudio, al evidenciar los resultados obtenidos luego de la evaluación del pretest por los tres grupos que participaron en la investigación, quedando de manifiesto la necesidad de los sujetos del

estudio de recibir una mejor instrucción, que para este caso estuvo centrada en estrategias asociadas a los modelos cognitivos y conductuales, esperando que estas pudieran influir en sus conocimiento sobre las teorías que explican el desarrollo de los procesos cognoscitivos del niño de 0 a 7años.

En relación al segundo objetivo, se logró aplicar las estrategias de enseñanza asociadas a los modelos conductuales y cognitivos a los grupos de estudiantes del tercer semestre cursantes de la unidad curricular desarrollo de procesos cognoscitivos, destacándose los siguientes aspectos:

En lo que respecta a las primeras evaluaciones realizadas, las estudiantes del grupo conductual en su mayoría salieron aplazadas y con bajas calificaciones, al igual que las estudiantes pertenecientes al grupo cognitivo, quienes a pesar de que poseían toda la información necesaria para realizar la tarea y tenían claro el objetivo que se pretendía lograr, daban respuestas diferentes a lo que se les solicitaba.

A este respecto Sánchez (2007), nos plantea que el bajo rendimiento académico se puede explicar por dos factores; el proceso de enseñanza y aprendizaje, que los docentes argumentan en términos de las deficiencias; los conocimientos previos, los aspectos motivacionales y las actitudes de los estudiantes. Mientras que los estudiantes argumentaron que los fracasos académicos se deben a la metodología de la clase implementada por los docentes y los procesos de evaluación de las asignaturas.

Sin embargo, si bien el presente estudio se limitó al manejo de las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente, este pudo observar que para el caso de las primeras evaluaciones ambos grupos mostraban desinterés y rechazo frente a las actividades propuestas en un inicio; por un lado las estudiantes del grupo experimental conductual, opinaban públicamente no querer ser evaluadas de forma escrita e individual, aun y cuando se les entregaba un material impreso para el estudio de igual manera se negaban a leer de este u otro material relacionado con el tema.

Es de resaltar, que las mejoras alcanzadas en el caso del grupo conductual para el que se establecieron sesiones de carácter formativo que implicaban clases magistrales, sirven para afirmar lo planteado por Sánchez (2007) con respecto a que las clases magistrales toman importancia en la enseñanza, cuando los individuos implicados no son autónomos en la forma como deben aprender y aun cuando el docente es quien selecciona el material y realiza una serie de operaciones con fin de poner al alcance del estudiante el conocimiento, esta no excluye al estudiante de la responsabilidad de estudiar y preparar los temas que se verán en la sesiones de clase.

En cuanto al grupo experimental cognitivo, al inicio de las actividades las estudiantes que lo conformaron se negaban a trabajar en equipos, traer las asignaciones que debían investigar y cuando los grupos debían trabajar en la elaboración de la tarea solicitada, algunas abandonaban del salón y

llamaban por teléfono, mostrando poco interés por las actividades a realizar situación que amerito la mediación de la docente con miras a incentivar el sentido de pertenencia dentro del grupo y el trabajo colaborativo, factor que desencadenó un aumento en las calificaciones obtenidas.

Todo esto tomando en consideración que la interacción entre las estudiantes y la docente, logró disminuir las dificultades de la enseñanza, producto del intercambio de información durante el proceso de formación de los conocimientos, como menciona Fújita, Redígolo y Dal'Evedore (2007) en su estudio sobre el uso del protocolo verbal interactivo por pares de alumnos como recurso pedagógico.

Cabe destacar, que para las siguientes evaluaciones y posterior a las intervenciones de la docente, ambos grupos demostraron la pertinencia de las estrategias utilizadas al presentar avances importantes en el rendimiento. Pues en el caso del grupo experimental conductual en las pruebas 2 y 3 la mayoría de las integrantes del grupo resultaron aprobadas y el grupo experimental cognitivo no sólo resultaron aprobadas en las evaluaciones 2 y 3 sino que mejoraron significativamente las calificaciones.

Estas mejoras en las calificaciones coinciden con lo planteado por Provecho y Aguado (2013) quienes plantean que cuando el estudiante consigue alcanzar una motivación interna hacia la tarea planteada se esmera en la comprensión de la misma, y será entonces capaz de generar aprendizajes de alta calidad.

Estos resultados se asemejan a los obtenidos por López, Cerveró, Suárez, García, Pérez y Fernández (2013) quienes analizaron lo que hacen los alumnos con mejores calificaciones con respecto a su forma de estudiar, estableciendo entonces la existencia de patrones evolutivos en su funcionamiento. Confirmando que los estudiantes medios manejan un enfoque superficial del conocimiento, mientras que los excelentes buscan profundizar en los mismos.

Razón por la cual se hace necesario continuar este estudio a modo de conocer la organización del trabajo académico y otros comportamientos del estudiante que pudieron haber influido en el éxito del mismo, dado que el presente estudio se limitó a estudiar la organización de la enseñanza desde los modelos pedagógicos cognitivo y conductual.

En cuanto al tercer objetivo del estudio, se logró identificar las diferencias en el nivel de rendimiento entre los grupos experimentales (conductual y cognitivo) posterior a la aplicación de las estrategias, evidenciándose en el post test una mejora sustancial en el rendimiento mostrado por los estudiantes de ambos grupos respecto al inicio de la investigación (pre test) producto de la aplicación de estrategias de enseñanza propias de cada modelo.

Pero al comparar los grupos entre sí, se pudo comprobar que el aumento en el valor de las medias de calificaciones es mayor en el grupo cognitivo con lo que rechaza la hipótesis nula de la investigación y se acepta la alternativa

que expresa que existen diferencias estadísticamente significativas luego de la aplicación de la intervención entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales.

Por último atendiendo el objetivo 4, se pudo comparar las diferencias en el nivel de rendimiento entre los estudiantes posterior a la aplicación, en donde se demostró que existen diferencias significativas entre las medias de calificaciones aceptándose con este resultado la tercera hipótesis específica del estudio que plantea que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de calificaciones de los grupos experimentales (GECond-GECog) y el grupo control luego de la aplicación de la intervención a un nivel de significación $\alpha = 0.05$, afectando el rendimiento académico de las estudiantes.

Sin embargo, aunque ambos grupos mostraron mejoría, se evidencia una inclinación favorable hacia el grupo experimental atendido con estrategias socio cognitivas, la cual puede ser explicada a partir del objetivo central de cada modelo y el rol que cada uno le permite asumir a los estudiantes.

En este sentido Marroquín (2006) nos afirma que los contenidos conceptuales y de principios, no sólo se deben aprender de memoria, pues lo importante es que el estudiante se apropie de la información, usándola en su vocabulario de forma correcta, desplegándola en contenidos de carácter procedimental, aprendiéndola de forma reflexiva y aplicándola en situaciones nuevas.

Dichas acciones son ejecutadas en una enseñanza bajo el enfoque cognitivo, la cual busca desarrollar en los estudiantes competencias genéricas como: el pensamiento crítico, la autodirección, el auto aprendizaje, el pensamiento reflexivo y la habilidad para resolver problemas según plantea Provecho y Aguado (2013)

Pues utilizando la concepción de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (2015) se planteó en este grupo la interacción entre los aprendices permitiendo el intercambio de información y la comprensión que permitieron la resolución de las tareas encomendadas de forma satisfactoria.

En síntesis se puede asegurar que la aplicación de las estrategias bajo los modelos conductistas y cognoscitivos influye favorablemente en el rendimiento de las estudiantes ante el abordaje de contenidos teóricos de la unidad curricular Desarrollo de Procesos cognoscitivos del niño de 0 a 7 años.

De acuerdo con los aspectos que trabaja cada modelo, se evidenció que fue difícil al principio del trabajo, básicamente por el poco conocimiento previo que poseían las estudiantes respecto a los temas tratados y el poco interés observado por ambos grupo en el inicio de las actividades, hecho que cambio progresivamente en la medida que cada una de las aprendices se comprometían con las tareas asignadas. De modo que es importante seguir reforzando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje, Pues lograr una enseñanza clara respecto al objetivo que se pretenda alcanzar

será el principio que regirá el aprendizaje que obtendrán posteriormente los estudiantes.

Cada modelo pedagógico de enseñanza presenta sus beneficios y limitaciones el establecer cual es mejor que otro, dependerá del objetivo que se pretenda alcanzar y la población a quién esté dirigido, aspecto que invita al docente a la planeación consciente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones

- Adiestrar a las estudiantes desde el ingreso la universidad en lo que respecta al uso de estrategias de aprendizaje acordes con las características de las diferentes unidades curriculares que componen el plan de estudios de la especialidad de Educación Inicial.
- Realiza investigaciones que indaguen sobre la motivación que tienen o deberían tener las estudiantes hacia la carrera docente teniendo como referente los hallazgos del presente estudio.
- Replicar este estudio en primera instancia en otras unidades curriculares del programa de Educación Inicial para luego desarrollarlas en otras especialidades del IPC que presenten bajos índices de rendimiento.

REFERENCIAS

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2010) El estudio de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios desde la concepción histórico- cultural de L.S. Vigotsky. Vol.XV, n. 3. Pedagogía Universitaria. <http://eleanne@ict.uho.edu.cu>
- Aldana, K., Pérez, R., y Rodríguez, A. (2010) Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroo occidental Lisandro Alvarado COMPENDIUM, NÚMERO 24. Julio, 2010.
- Boggino, N. (2006) aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula/ Compilado. 1era edición Ediciones HomoSapiens *Constitución Bolivariana de la República de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5453, (Extraordinario), fecha: marzo 3, 2000.
- Bernard, J. (2000) Modelos Cognitivos de Evaluación Educativa. Editorial Troquel. Buenos Aires
- Broc, M. (2011) Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. Revista de Investigación Educativa, 29(1) pp. 171-185
- Delors, B. (1999). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. [Documento en línea]http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta 2010 Mayo 30].
- Driscoll, M. (2014) Psychology of Learning for Instruction.3^a Edition.Pearson. United States of America
- Escorcía, D. (2010) Conocimientos metacognitivos y autorregulación: Una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. Avances en Psicología latinoamericana/Bogotá/Colombia/ Vol.28(2)/pp. 265-277/2010/ ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515.
- Ferrant, E., y Salas, M. (2007) Evaluación Acerca de Conocimientos de Métodos de Lectura en Estudiantes y Docentes. Revista Mexicana de Orientación Educativa, volumen IV, numero 10

- Flores, R. (1999) Evaluación Pedagógica y Cognición McGrawHill, Colombia.
- Flores, R. (2002) Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Evaluación Pedagógica y Cognición Serie McGraw-Hill.
- Fújita, M., Redígolo, F. y Dal'Evedove, P. (2007) El protocolo verbal interactivo en la disminución de dificultades en la enseñanza de Indexación. //ibersid2007 pp. 101-108 ISSN: 1888-0967.
- Fullana, J., Pasillera, M., Colmer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013) Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. Revista de Investigación en Educación. N.11(2) pp.60-76 ISSN: 1697-5200 e ISSN: 2172-3427 Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Gallego, A., Ospina, S., Quintero, S., y Jaramillo, B. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 267-279. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629/1164>
- Garbanzo, G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN; 0379-7082, 2007
- Garello, V. y Rinaudo, M. (2012) Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. REDU. Vol. 10(3) octubre-diciembre, pp. 415-440 ISSN: 1887-4592. Recuperado el 22 Enero de 2017 en <http://www.red-u.net/>
- Gargallo, B., González, A., Suárez, J. y García, E.(2012) Estrategias de aprendizajes en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. RELIEVE, Vol. 18 n 2 art. 1 DOI: 10.7203/relieve18.2.2000/www.uv.es/relieve.
- Gargallo, B., Morera, I., Ibarra, S., Climent, M., Navalón, S. y García, E. (2014) Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los

- estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*. Año LXXII, n. 259, septiembre- diciembre, pp. 415-435.
- Gargallo, C., Garfella, F., García, E. y Rodríguez (2011) Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. ISSN: 0210.5934
- Goikoetxea, J., Martínez, I. y Buján, K. (2014) Enfoques de aprendizaje del alumnado universitario en función de los contextos de aula. *Contextos Educ.* Vol. 17, pp. 9-12 Disponible en http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_58.pdf Graó, pp. 11-44.
- Gutiérrez, K. (2015) Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos* 15(1) pp. 63-81 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>, vol. 15, n. 1, enero- junio- 2015, ISSN: 2145-3535.
- Héctor, E. (2012) La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*. Vol. XVII, n. 4. ISBN: 978-959-16-1313-4, <http://efidel@isch.edu.cu>
- Hernández, Fernández y Baptista (2002) Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2002). *Metodología de la Investigación México*: McGraw-Hill.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009) Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educ.* Diciembre 2009, vol. 12, n 3, pp. 75-98 *Pedagogía Universitaria*. ISSN: 0123-1294.
- Ibarra, S. y Rodríguez G. (2011) Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios REIFOP 14(4). <http://www.aufop.com> – consultada en 03- 10- 2016
- Laurentino, S., Argos, J., Ezquerro, M., Osorio, J. y Castro, A. (2011) Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordán* 63(2) 2011, pp. 41-52, ISSN: 0210-5934.

- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011) La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa* 29 (1), pp. 13- 42
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* # 5929, (Extraordinario) fecha: Agosto 15, 2009
- López, B., Cerveró, G., Suárez, J., García, E., Pérez, C. y Fernández, A. (2013) Enfoques de aprendizajes en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Bordón* 65(2) 2013, pp. 75-96, ISSN: 0210-5934 .75
- Marroquín, M. (2006) Aplicación del enfoque constructivista en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista creaciencias* 2do cuestionario de investigación UEES. <http://marianomarroquin.sv>
- Martins, F., Palella, S. (2010) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial FEDEUPEL. Caracas.
- Marín, R, Castro, G. (2012) Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 182202 consultado en http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido_maringuzmanc.html
- Martínez, S. Rochera, M (2010) las practicas de evaluación por competencias en educación preescolar mexicanas a partir de la reforma curricular análisis desde un modelo socio constructivista y situado. *Rmie*, octubre-diciembre, vol.15, num.47, pp. 1025-1050 investigación temática.
- McGuigan, F. (1998). *Psicología Experimental: Métodos de Investigación* 6ª ed. México: Prentice - Hall
- Mera, D. (2008). Efectos de la ejecución de estrategias metacognitivas sobre el nivel de rendimiento con números racionales por estudiantes de quinto grado de educación básica Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación: Procesos de Aprendizaje. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Ministerio de Educación y Deportes (2005) Currículo de Educación Inicial. Caracas.

Monereo, C., Carretero, R., Castelló, M., Gómez, I., y Pérez, M. (1997). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones de un escenario específico. Seminario interuniversitario de Investigación sobre Estrategias de Aprendizaje. SINTE Barcelona

Monereo, C., Castelló, M. Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1994). Las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Barcelona Ed. Grao.

Navarro (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia: Venezuela. (AEPI). Compilados por: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO(OIE)(2006). Disponible:<http://unesdoc.unesco.org/images/001481/148112s.pdf>. Consultado en mayo 2016).t

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. www.unesco.cl Santiago de Chile, Chile, Junio 2006

Ortiz, E. y Aguilera, E. (2005) Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. Revista Pedagógica Universitaria Vol. X n 5 2005

Pitluk (2006) La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. HomoSapiens ediciones Rosario

Poggioli, L. (2007). Estrategias de adquisición de conocimiento. Serie Enseñando a Aprender. Caracas, Venezuela: Fundación Polar. 3er Edición

- Poggioli, L. (2007). Estrategias de Aprendizaje: Una perspectiva teórica. Serie Enseñando a Aprender. Caracas, Venezuela: Fundación Polar. 3er Edición
- Pozo, J. y Monereo, C. (1995) El aprendizaje estratégico Editorial Aula XXI Santillana
- Provecho, L. y Aguado, M. (2013) Relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento y la estimación del tiempo dedicado por los estudiantes en la realización del practicum. Bórdán 65(3) 2013, pp. 25-37 ISSN: 0210-5934.25
- Ramírez (1999) Como Hacer un Proyecto de Investigación. Caracas. Ediciones Carhel.
- Reynolds, G. (1977) Compendio de condicionamiento operante. México. Editorial Ciencias de la Conducta
- Rivas B., Sobrino M. y Peralta L. (2005) La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. Universidad de Navarra. Revista española de pedagogía año LXIII, n. ° 232, 511-528.
- Rodríguez (1978) Introducción al Diseño de Experimentos. Ediciones Facultad de Humanidades y Educación de la U.C.V.
- Romero, A.; Hidalgo, M.; González, F.; Carrillo, E.; Pedraja, M.; García, J. & Pérez, M. (2013) Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: Comparación de resultados con los cuestionario ASSIST y R-SPQ-2FI. Revista de Investigación Educativa 31(2) pp. 375-391. <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.151851>
- Ruiz (2002) Instrumentos de Investigación Educativa. Barquisimeto. Editorial CIDEG
- Rumbos, M. (2009) Propuesta de un modelo de Inducción Pedagógica para los profesores de la UNELLEZ- Barinas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. Revista Laurus, año15, N. 29
- Sabogal, L., Barraza, E., Hernández, A. y Zapata, L. (2011) Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLQSF, en estudiantes universitarios de una institución pública- Santa Marta. Psicogente, 14(25) pp. 36-50 junio 2011.

ISSN: 0124-0137, EISSN: 2027-212X <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>.

Sánchez, J. (2007) Efectos diferenciales de dos estrategias didácticas sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios. Suma Psicología Vol. 14 n 2 pp. 289-312 ISSN 0121-4381

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1985) Sub-comisión se Educación Preescolar UPEL:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (1997) Diseño Curricular Componente de Formación Especializada Especialidad: Educación Preescolar. Caracas: Autor.

Vygotsky, L. (2015) Vygotsky Obras Escogidas. Tomo 2. Moscú. CPSIA information can be obtained at www.ICGlesting.com Printed in the USA

INDICE GENERAL

Capítulo I. El Problema	1
Planteamiento del Problema.....	3
Propósito y Justificación	9
Enunciado del Problema	12
Objetivos de la Investigación	12
ObjetivoGeneral	12
Objetivos Específicos	13
Capítulo II. Revisión de la Literatura	14
Formación Docente	14
Formación Docente en Educación Inicial.....	15
La Formación Docente y el Rendimiento Académico.....	20
Los Enfoques de Aprendizaje	27
Estrategias de Enseñanza	30
Modelos Pedagógicos	34
Modelo Conductual.....	34
Sistema de Hipótesis	46
Hipótesis de la Investigación	46
Hipótesis Específicas	46
Capítulo III. Metodología	48
Tipo y Diseño de la Investigación	48
Tipo	48
Diseño	49
Población y Muestra.....	49
Población	49
Muestra	49
Sistema de Variables	51
Variable Independiente.....	51
Variable Dependiente	52
Instrumentos de Recolección de Datos	53
Instrumento	53
Validez	56
Confiabilidad.....	57
Procedimiento	58
Etapa Documental:	58
Etapa de Campo:.....	58
Limitaciones del Estudio.....	69
Capítulo IV. Resultados.....	70
Caracterización de la Muestra	71
Resultados del pre test de los Grupos Estudiados	73
Resultados durante el proceso de aplicación de la intervención.....	76
Resultados del Post test de los Grupos Estudiados	87
Análisis Grupo Experimental Conductual.....	96

Análisis Grupo Experimental Cognitivo.....	99
Comparación de los resultados entre los grupos estudiados con ANOVA....	102
Capitulo V. Conclusiones y Recomendaciones	105
Conclusiones.....	105
Recomendaciones.....	112
REFERENCIAS	113