



GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



## TESIS

Para obtener el grado de Maestro en Educación Campo  
Práctica Educativa.

“Modelos presentes en la enseñanza de la Historia en  
Escuelas Secundarias Generales y Estatales de la  
ciudad de Durango”.

Presenta:

Alberto Vargas Carrillo.

Asesor de tesis.

Dr. Arturo Barraza Macías.

Victoria de Durango, Dgo, febrero de 2008



GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



## TESIS

“Modelos presentes en la enseñanza de la Historia en  
Escuelas Secundarias Generales y Estatales de la  
ciudad de Durango”.

PRESENTA

Alberto Vargas Carrillo.

Victoria de Durango, Dgo, febrero de 2008

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No.4.2 Desviación estándar de los Modelos de adquisición de conceptos	48
Tabla No. 4.3 Desviación estándar de los Modelos de Desarrollo Cognitivo	49
Tabla No.4.4 Desviación estándar de los Modelos Organizadores Previos de D Ausubel	52
Tabla No 4.5 Desviación estándar de los Modelos de Control de contingencia	52
Tabla No 4.6 Desviación estándar de los Modelos de autocontrol	54
Tabla No 4.7 Desviación estándar de los Modelos de práctica básica	55
Tabla No. 4.8 Comparación por modelo	57
<b>Tabla de confrontación entre Escuelas Secundarias Generales y Estatales</b>	60
Tabla No.4.11.1 t de student Modelos de adquisición de conceptos	60
Tabla No.4.11.2 Características de Nivel de Significatividad en el modelo de adquisición de conceptos	61
Tabla No. 4.11.3 Nivel de Significatividad en los Modelos de Desarrollo Cognitivo	62
Tabla No. 4.11.4 t de student Modelos de Modelos de Desarrollo Cognitivo	63
Tabla No. 4.11.5 Características de Nivel de Significatividad en los Modelo de Organizadores Previos	65
Tabla No. 4.11 6 t de student Control de Contingencia	66
Tabla No. 4.11.7 Características de Nivel de Significatividad del Modelo de control de contingencia	68
Tabla No. 4.11.8 t de student Modelo de Autocontrol	70
Tabla No. 4.11.9 t de student Modelo de practica básica	72
Tabla No. 4.1110 Características de Nivel de significatividad en los Modelos de practica Básica	73

## INTRODUCCIÓN

Dentro de las reformas educativas que se han venido generando a lo largo de la historia de la educación, concretamente en educación secundaria, se han modificando los contenidos curriculares, cambiando de áreas por asignaturas, restándole carga académica a algunas asignaturas, esto reafirma que existe preocupación por parte de algunos sectores de la sociedad para mejorar el rumbo de la educación, pero hasta qué punto se ha logrado con estas reformas educativas un avance sustentable, si algunas reformas no están adecuadas a las necesidades educativas del país y los docentes no estamos preparados para estos cambios educativos que plantean las reformas.

En los últimos años la educación ha perdido credibilidad como la única capaz de mejorar y transformar las condiciones de vida en los sujetos a través de una enseñanza que le proporcione habilidades y destrezas, los cambios en la enseñanza deben ser generados y propuestos en ambos sentidos, es decir de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, con propuestas claras y bien definidas y con el compromiso fuerte de los docentes.

La enseñanza es una actividad que todos los días los docentes ponen en práctica dentro del aula en todos los niveles educativos. Dentro de cada sesión de clase se pretende que se estimule a los alumnos a resolver los problemas que se le plantean, proponer actividades donde se involucre a los alumnos y evaluar sus resultados.

Debemos hacer notar que no existe un camino único para el éxito pedagógico, constituye una prueba de fuego para los docentes.

La fuerza de la educación está en el uso de una variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las necesidades de los alumnos.

En la actualidad no sabemos cómo los docentes adaptan sus métodos a las circunstancias reales: Este trabajo pretende reunir información para obtener datos que nos indiquen cómo mejorar la enseñanza, al conocer cuáles son los modelos presentes en la enseñanza de la historia en secundarias generales, con apoyo en seis modelos, tres cognitivos y tres conductuales: adquisición de conceptos, desarrollo cognitivo y organizadores previos, para los cognitivos y control de continencias, autocontrol y práctica básica y para los conductuales, los que son analizados detenidamente dentro de los cuatro capítulos de que se compone esta investigación.

La estructura que contiene esta investigación se presenta de la siguiente manera: Capítulo I “construcción del objeto de estudio”, se dan como referentes los antecedentes con los que cuenta esta investigación además incluye las preguntas que motivaron la investigación y logros que se pretenden alcanzar.

En el Capítulo II “Marco teórico”, primeramente se analizó la definición de paradigma desde el punto de vista de algunos autores, además, se analizaron los seis diferentes modelos de enseñanza conociendo y reflexionado lo que opinan diferentes investigadores.

En el capítulo III “Metodología” se identifica el paradigma cuantitativo y el tipo de estudio descriptivo con el que fue realizada esta investigación, en el siguiente apartado se expone el diseño del instrumento, enseguida se describe la selección de la muestra sujetos de la investigación, como son las zonas escolares en que se encuentran organizadas las escuelas secundarias

generales y estatales, para finalizar se narra cual el fue le procedimiento que se siguió para recopilar los datos de la investigación.

En el capítulo IV , “Análisis de resultados”, se muestra por medio de tablas los resultados obtenidos, divididos de acuerdo a los seis modelos de enseñanza, así como la comparación por modelo, enseguida se muestran resultados de las actividades que realizan con mayor frecuencia los docentes de la asignatura de historia, se muestra como sustento a esta investigación la comparación con otras investigaciones, y por último se muestra la tabla estadística t de student que contiene confrontación entre Escuelas Secundarias Generales y Estatales mostrando las características de los modelos, por último se muestran las conclusiones de esta investigación. En los anexos se encuentran el cuestionario modelos de enseñanza (CME), y la tabla de operacionalización de la variable, así como las referencias bibliográficas que sustentan esta investigación.

## CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

### 1.1 Antecedentes.

La frecuencia del uso de modelos de enseñanza utilizados por parte de los docentes en las escuelas secundarias, se destacan en una de las más recientes investigaciones elaborada a nivel local, así mismo se tomó como base la consulta realizada por Valles (2007), en diferentes páginas electrónicas del la web y en los diferentes congresos de investigación educativa en México (COMIE) IV, V, VI, VII, así como la consulta en diferentes bibliotecas.

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tema	Ensayo	Ponencias	Articulo	Investigación	Libro	Total
Enseñanza Tradicional	1 Luna, 1994	1 Vázquez, 1991.	2 López Facal, 2000. Prats, 2000	5 Martínez, 1970 Pablos, 1994 Vargas, 1995 Zatarin, 1995 Mora, 2000.	1 Avendaño, 1994	10
Programas De estudio	0	0	4 Mercháns, 2003. Hanwich, 1991.	2 Mora, 1995. Arzola, 1997	0	6
Evolución Histórica	0	2 Correa, 2003. Hanwich, 1991.	1 Guereña, 1998.	2 Delgado, 1992. Braslasvky, 1994.	0	5
Nociones Espacio Tiempo	1 Hosanna, 1994	0	0	1 Cabral, 1999	0	2
Estrategia Didáctica	1 Ocaña, 2002	0	4 Mora, 2001. Poblet, 2004. Bellerver, 2000. Santillán, 1994	1 Tirado, 1995.	2 Vázquez, 1994. FLACSO, 1991.	6
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>38</b>

En la búsqueda efectuada por Valles (2007) se encontraron aproximadamente 25 artículos, ponencias y/o ensayos que revisan la historia desde su evolución, enfoques dentro de la educación primaria, secundaria y a nivel semiprofesional en bachillerato, formas de enseñanza, estrategias didácticas hasta la visión que tiene los docentes de la historia y de su propia práctica.

Las ideas más recurrentes en las investigaciones recientes plantean que en la actualidad se siguen presentando formas tradicionales de la enseñanza de la historia (Martínez, 1970; Alvariño, 1994; Pablos, 1994; Vargas, 1995; Zatarin, 1995; Mora, 2000) al mismo tiempo resaltan la necesidad de que los docentes estén en continua formación y actualización sobre la especialidad que imparten.

Dentro de otro bloque de investigaciones (Mora, 1995; Arzola, 1997; coinciden en que los programas de historia en México fueron elaborados sin un estudio curricular previo, señalando además que no existe una relación entre la educación secundaria y la educación primaria.

Otras investigaciones que se presentan con menor frecuencia son aquellas relacionadas con la evolución de la historia a través de las diferentes épocas (Delgado, 1992; Braslasvky, 1994), estrategias didácticas para la historia (Tirado, 1996), así como la construcción de nociones de espacio y tiempo (Cabral, 1999).

Es necesario enfatizar que la temática de investigaciones planteadas por Ravina, (1992) y Elizalde (1999) señalan la visión que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la historia y de su práctica dentro de el aula.



En las trece investigaciones analizadas, cuatro tiene un enfoque cualitativo (Delgado, 1992; Ramírez, 1994; Vargas, 1995; Arzola, 1997) y el resto de las nueve investigaciones son de corte cuantitativo (Martínez, 1970; Revina, 1992; Braslasvky, 1994; Zatarin, 1995; Tirado, 1995; Elizalde, 1995; Cabral, 1999; Mora, 2000).

De las trece investigaciones analizadas diez corresponden a nivel nacional (Martínez, 1970; Revina, 1995; Mora, 1995; Zatarin, 1995; Tirado, 1995; Arzola, 1997; Elizalde, 1999; Cabral, 1999; Mora, 2000), las tres que restan son internacionales (Delgado, 1993; Braslasvky, 1994; Ramírez, 1994).

Además de estos estudios en la presente investigación se toma como referente principal la investigación realizada por Valles (2007) la cual señala que el modelo de enseñanza más utilizado por profesores de educación secundaria técnicas de la ciudad de Durango, y que se presenta con mayor frecuencia, es el de organizadores previos, señalando además que este modelo tiene su base en los trabajos de David Ausubel (1987) sobre aprendizaje significativo, dentro de los modelos cognitivos o de procesamiento de la información y el modo de mejorar esta capacidad. Destacando, además, que la edad y la antigüedad en el servicio de los profesores influye en la implementación de algún modelo o de las características más utilizadas de los mismos, así mismo resalta que solo el 29.2% de las personas en la enseñanza de la historia son mujeres.

Una vez efectuado un análisis se puede decir que a nivel internacional, nacional y local ha ido creciendo la preocupación por la enseñanza de la historia en educación secundaria, aunque es incipiente, con una mala difusión

de los resultados de investigación, siendo mayor en educación primaria y a nivel superior en bachillerato.

## **1.2. Planteamiento del problema.**

Durante mis años de servicio docente fue surgiendo la inquietud de saber cuáles son las mejores formas de realizar la enseñanza de la historia, ya que me he dado cuenta de que en muchas ocasiones a los alumnos/as no les agrada la asignatura de historia, no se ven interesados en el aprendizaje de la misma, tal vez porque es una asignatura cargada de contenidos y de hechos históricos, en el que el docente tiene que cumplir un programa sin preocuparse si los alumnos/as aprendieron, no motivándolos, en donde el aprendizaje es momentáneo, al cabo de un tiempo se les olvida, sin dejar un conocimiento significativo en los alumnos/as, ya que el aprendizaje fue memorístico y carente de sentido.

Esto se debe a que los docentes en la enseñanza de la historia recurren a prácticas tradicionales, memorísticas y mecanicistas, no estableciendo relaciones sociales con los alumnos/as para favorecer el aprendizaje.

Los alumnos/as notan cuando el docente improvisa, ya que las formas de conducir la enseñanza no son las adecuadas, creando en los alumnos confusión e incertidumbre y su actuación no corresponde a lo que dice y lo que hace, efectuando una simulación de la enseñanza, surgiendo en los alumnos la apatía por la historia.

Los docentes no tienen en cuenta que, en la enseñanza de la historia, estamos ante jóvenes adolescentes que están en busca de aprendizajes nuevos y motivadores, y que buscan una identidad propia.

Se analizó de manera detallada los resultados que presenta la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en el que México participa conjuntamente con otros países miembros de la (OCDE), esta evaluación fue diseñada a partir del año de 2000. Este programa enfatiza en cada área diferente, lectura en 2000, matemáticas en 2004, en el 2005 ciencias sociales en la que se encuentra la historia. Son preocupantes los resultados en lo que respecta a la asignatura de historia. Luego de hacer un análisis de los resultados obtenidos las autoridades educativas de alguna manera señalan que la responsabilidad es de los docentes de la asignatura de historia, estos a su vez que es de los alumnos: El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue el responsable de la aplicación en México.

Dentro de otras evaluaciones recientes que implementó la Secretaría de Educación Pública fue la prueba ENLACE, que sirvió de referente para la admisión de los alumnos a educación secundaria y cuyo propósito fue el de determinar la calidad de la educación en el país, aplicado a las asignaturas de matemáticas y español, y según la propia secretaría se extenderá la aplicación a las demás asignaturas en los próximos ciclos escolares.

Las prácticas del profesor de educación secundaria en la asignatura de historia no se dan de manera uniforme, dentro de la enseñanza de la historia se le da demasiada importancia a los personajes buenos, como inmaculados, en donde el bien triunfa sobre el mal, y los perdedores son los villanos, de esta manera nos damos cuenta de que los programas y materiales fueron hechos para enfoques que ya fueron superados hace mucho tiempo y que los docentes lo dan como un hecho verdadero, reproduciendo la historia y desligándola de la

realidad; asegura Arzola (1997), que no es acorde a la sugerencia constructivista con la que los programas están elaborados.

La visión constructivista responsabiliza al alumno de la construcción de sus conocimientos, confirmado así el hecho de que se puede enseñar lo que se ha de construir, sin embargo, esta filosofía ha llevado a entender que la influencia educativa significa que se debe plantear en términos de ayuda constante, la función del docente es ayudarlo en esta misión, esta ayuda ha de concebirse como un proceso y una estrategia didáctica general que se rige por un principio de ajuste de ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías según el caso, sosteniendo que gran parte de los aprendizajes que realizamos son producto de la influencia que sobre nosotros ejercen otras personas según lo señala Coll (1991).

Para Gimeno Sacristán (1993) es poca participación de los docentes en la creación del currículo, la postura no debe de ser pesimista al creer el determinismo curricular, si no por el contrario buscar las coyunturas que se dan entre intención y realidad para ser partícipe consiente y asumir el currículum como proceso.

La problemática que se plantea en esta investigación tiene mucha relación con lo que realizo como docente en la asignatura de historia en educación secundaria, donde empecé a percibir la poca importancia que se le da a esta asignatura, por parte de los alumnos/as, padres de familia y los propios docentes, quienes plantean los contenidos de manera aburrida, sin ninguna aplicación y sin sustento teórico acerca de lo que debe ser la enseñanza.

Salazar (2001), plantea que existen problemas en la enseñanza de la historia, donde sigue predominado la enseñanza tradicional, memorística, que determina la formación docente en la que el profesor enseñante de la historia se concreta únicamente a transmitir conocimientos, fechas, y sucesos históricos.

Una vez analizados los referentes de los diversos modelos de enseñanza y la gran importancia que tienen en la práctica de la enseñanza en la historia concatenados al enfoque que plantea el programa de estudio buscando respuestas a las necesidades de los docentes de fortalecer habilidades y competencias de los alumnos/as, conocer esta identificar los modelos de enseñanza que son utilizados por los docentes.

Esta investigación se realizó en ocho escuelas secundarias, algunas con turnos matutino y vespertino, dos con turnos discontinuos, de la ciudad de Durango, en las que se aplicó un cuestionario a 40 docentes que imparten la asignatura de historia.

Una vez delimitado el campo de estudio las preguntas de investigación quedan enunciadas de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son los principales modelos que utilizan los docentes de secundarias generales y estatales en la ciudad de Durango en la enseñanza de la historia?
- ¿Qué características, de los diferentes modelos, utilizan con mayor frecuencia los docentes de escuelas secundarias generales y estatales de la Ciudad de Durango en la enseñanza de la historia?

### **1.3 Justificación**

Es importante destacar que el objetivo fundamental de todas las actividades escolares es lograr favorecer que los alumnos/as participen en la construcción de su propio aprendizaje y el significado adquirido a partir de su experiencia al entrar en contacto con la realidad.

Como lo señala Carrasco (2004) la motivación en el aprendizaje ayuda a dirigir la atención en la forma de procesar la información

Es evidente que el modo parcelado de entender la práctica de la enseñanza de la historia, dentro de una postura empírica y pragmática, incide en la formación del sujeto, en la conceptualización de la disciplina, en la planificación y metodologías didácticas. En el imaginario instrumental, la educación histórica otorga prioridad al aprendizaje de técnicas y al desarrollo de habilidades circunscritas a la esfera cognitiva, por lo que se desconocen los procesos subjetivos y sociales implícitos en su propia naturaleza.

En este ámbito es urgente la búsqueda de un sustento teórico para reconocer desde cuál modelo partir para el logro de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Esto permitirá saber de dónde se parte, hacia dónde se pretende llegar y para qué se pretenden determinadas metas.

El logro de metas claras en la enseñanza aprendizaje de la historia realizadas a través de una planeación docente que tome en cuenta los conocimientos previos de los alumnos/as, debe ser uno de los propósitos dentro del aula.

Los propósitos del aprendizaje de la historia deberán de darse de manera significativa en los alumnos, que les evoquen recuerdos, que no se

convierta en un aprendizaje pasajero, memorístico, mecánico en el cual los alumnos construyan su propio aprendizaje y participen de manera directa.

El hecho de aprender comprende la adquisición y la modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas, por lo que es necesario conocer los diferentes tipos de modelos de enseñanza, ya que a través ellos los docentes nos ubicaremos y conoceremos qué tipo de práctica educativa estoy empleando, y además cómo se puede dar la adquisición del aprendizaje, y sobre todo para mejorar como docentes, obtener resultados satisfactorios a través de una enseñanza significativa y motivadora para los propios alumnos/as, propiciando dentro del aula un ambiente de seguridad y democracia, quitándole esa “etiqueta” a la asignatura de historia como una asignatura aburrida y carente de importancia para los educandos, ya que el docente apoyado de una planeación adecuada fundamentada en estos modelos la enseñanza sería significativa.

## **1.4 Objetivos**

La presente investigación pretende que los hallazgos que se generen permitan aportar elementos importantes que contribuyan a esclarecer ciertos aspectos de los modelos presentes en la enseñanza de la historia en secundarias generales de la ciudad de Durango.

- Conocer el modelo de enseñanza que se presenta en la práctica docente de las escuelas secundarias generales y estatales de la ciudad de Durango, en la enseñanza de la historia.
- Conocer las características de los diferentes modelos que se presentan con mayor frecuencia en los docentes de escuelas secundarias generales y estatales de la ciudad de Durango en la enseñanza de la historia.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO.**

#### **2.1 Paradigma cognitivo.**

La raíz etimológica del término paradigma se origina en la palabra griega “paradeima” que significa “modelo” o “ejemplo”, El filósofo y científico Thomas Kunh dio al término paradigma su significado contemporáneo cuando lo adaptó para referirse al conjunto de prácticas que definen una disciplina científica. (Wikipedia, 2007).

Para Sevilla (2000) paradigma es un marco de referencia metodológico que utiliza el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad, y que para Kunh los paradigmas son realizaciones universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos y soluciones a una comunidad científica.

Según Hernández (1988) paradigma “son matrices disciplinares y/o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos.

Para Hernández (1998) el paradigma cognitivo también llamado procesamiento de la información incluye explícita o implícitamente las tradiciones de investigación cognitiva que la anteceden y han influido en su conformación, como la psicología de la Gestal, la obra de Bartletti, la psicología genética de Piaget, los trabajos de Vigotsky.

Según Gardner (1987) y Pozo (1989) el enfoque cognitivo se centra en el estudio de las representaciones mentales, al que considera un espacio de problemas propios, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel sociológico o cultural.

La metáfora básica subyacente es el organismo entendido como una totalidad. El modelo de enseñanza aprendizaje está construido en los procesos de aprendizaje y por tanto en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información capaz de dar significado y sentido a lo aprendido.

El enfoque cognitivo supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr (Sevilla 2000).

## **2.2 Modelo de Organizadores Previos.**

Según la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1997,1978,1980 y 1987) los organizadores previos son el medio fundamental para potenciar la estructura cognoscitiva.

Este modelo privilegia la enseñanza expositiva deductiva, partiendo de la comprensión de conceptos generales para llegar a conceptos específicos, siendo el aprendizaje receptivo. Las razones por las que es de interés para los profesores son:

1. Es uno de los más investigados, donde se le reconoce un gran potencial para la enseñanza.
2. Porque además de ser complejo en sí, es muy sencillo de aprender el cómo manejar materiales para tener aprendizajes significativos.
3. Se aplica en actividades de enseñanza como exposiciones y explicaciones del profesor, las que son muy comunes.

El objetivo de este modelo es ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos de una manera significativa. La primera preocupación de

Ausubel (1980) es ayudar a los profesores para que transmitan la mayor cantidad de información de la manera más significativa y eficaz posible. El papel básico del alumno es el de dominar las ideas y la información; el papel del profesor es el de responsabilizarse de la presentación de lo que hay que aprender, que debe ser significativo para el alumno.

Esté modelo está diseñado para reforzar en los alumnos las “estructuras cognitivas”, término con el que Ausubel, Novak y Henesian (1987) indican el conocimiento de un tema determinado y su organización clara y estable.

Según Joyce y Weil (2002), mientras que en un enfoque inductivo se enseña a los alumnos a descubrir conceptos, en los organizadores previos se presentan a los alumnos, directamente, conceptos y principios.

En la teoría de Ausubel (1977) el concepto principal es “aprendizaje significativo” en contraposición al aprendizaje memorístico. Para aprender significativamente, el alumno debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones que ya conoce, mientras que en el memorístico se incorpora arbitrariamente a su estructura del conocimiento, sin apenas interacción con lo que ya sabe.

Para Coll (1987) la cuestión clave consiste en asegurar que el aprendizaje sea significativo, en sí el aprendizaje escolar no ha de dar prioridad a los contenidos o a los procesos, lo verdaderamente importante es que el aprendizaje sea significativo, para Coll, el aprendizaje será significativo si cumple con dos condiciones:

1. El contenido debe de ser potencialmente significativo en su estructura interna (significatividad Lógica) y en su posibilidad de asimilación (significatividad Psicológica).

2. La presencia de una motivación por parte del alumno para aprender, relacionando el nuevo aprendizaje con lo que ya sabe o conoce.

Ausubel (1977) afirma que para facilitar el aprendizaje verbal significativo hay que tener presente los conocimientos previos pertinentes que tiene un alumno al iniciar una experiencia educativa formal. Tales conocimientos los habrá podido adquirir en experiencias educativas anteriores, sean escolares o no las situaciones de aprendizajes, pero lo que sí es cierto es que el alumno empieza un nuevo aprendizaje a partir de conceptos y proposiciones que ha construido en sus experiencias anteriores, y los usa y aplica como instrumentos de interpretación al enfrentarse con materiales nuevos que no conoce.

Según Ausubel, Novak y Hanesian (1987) hay un paralelismo entre la organización de las materias y la manera de organizar el conocimiento que tienen los alumnos (estructuras cognoscitivas), como sucede con Bruner (Bruner, Goodnow y Austin, (1976), Ausubel (1977) piensa que los conceptos estructurales de cada materia se pueden aislar y presentar a los alumnos, construyendo un sistema de procesamiento de información. Son como mapas conceptuales que sirve para analizar y resolver dominios conceptuales, es decir, tiene por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, dirigiendo la atención sobre el reducido número de ideas importantes de una tarea concreta. Se describe la inteligencia como si fuera un sistema de procesamiento de información comparable a la estructura conceptual de una disciplina.

Ausubel, Novak y Hanesian (1987) dicen que los conceptos nuevos sólo se aprenden y se retienen significativamente si se refieren a conceptos que están ya disponibles y que a su vez, proporcionan las anclas conceptuales. Si este nuevo material no se conecta con el ya existente, no se da un aprendizaje significativo. Para ello, los profesores tienen que organizar los conocimientos de manera que presenten conceptos que enganchen con la estructura

Describiendo de otra manera los organizadores previos. En términos generales, Ausubel (1977), señala que una persona no puede ofrecer un conjunto de información detallada sin tener un conocimiento específico de las características del alumno y del material de aprendizaje.

Joyce y Weil (2002) presentan dos tipos de organizadores previos: los de exposición, que se utilizan cuando el material de aprendizaje es completamente nuevo; comparativos, que se usan cuando el material de aprendizaje es familiar o está relacionado con ideas aprendidas anteriormente.

Ausubel (1977), afirma que es importante señalar que los organizadores previos son sólo una parte de la teoría del aprendizaje verbal significativo, puesto que la variable influyente del aprendizaje más importante es la estructura cognitiva del alumno. Por consiguiente, el aprendizaje se puede facilitar manipulando conceptos e ideas dentro de dicha estructura. Para este autor, el aprendizaje verbal significativo es fundamentalmente un proceso inclusor, mediante el cual, el material de aprendizaje nuevo diferenciado llega a asimilarse en las ideas-conceptos supraordenados aprendidos anteriormente, dentro de esta estructura, se ha encontrado que los organizadores previos se concibieron para manipular el conjunto de la estructura cognitiva del alumno,

creando una nueva parte de estructura cognitiva que recorre el nuevo material de aprendizaje en toda la gran estructura cognitiva ya existente.

Según Weil y Murphy (1982) los organizadores previos tienen una gran aplicabilidad para las actividades de enseñanza que normalmente tienen lugar en las aulas: dar clases expositivas y presentar la primera información de una lección o tema, y también, para los objetivos de enseñanza más comunes: impartir información y hechos. Además, señalan, este modelo de organizadores previos tiene tres etapas de aplicación en el aula que todo profesor debería de seguir puntualmente.

Los organizadores previos son especialmente eficaces para ayudar a los alumnos a aprender la clave de conceptos a principios de una materia dada, junto con los hechos detallados y partes de información dentro de esas áreas de conceptos. Los organizadores previos constituyen una estrategia instructiva de fuerte utilidad para todas las materias que tengan como objetivo la asimilación significativa de conceptos, principios y hechos (Weil y Murphy, 1982).

### **2.3 Modelo de Adquisición de Conceptos**

El modelo de enseñanza de Adquisición de Conceptos está basado en las investigaciones de J. Bruner (1978) y colaboradores. Se centra en el proceso mental de la categorización y en la formación de los conceptos a partir del análisis de sus componentes y además, está diseñado para trabajar sobre conceptos específicos y sobre la naturaleza misma de tales conceptos.

Para Escribano (1992) este modelo tiene dos líneas diferentes, pero relacionadas entre sí: la naturaleza de los conceptos y los procesos del pensamiento que utilizan los individuos para aprender conceptos.

Bruner, Goodnow y Austin (2001) estudiaron el proceso mental de categorización afirmando que los conceptos son el producto de una misma clase de proceso mental y la manera de adquisición de conceptos es el mismo entre las diversas culturas

Para Klausmeier (1977) se puede idear los conceptos a partir de la información sobre objetos, acontecimientos y procesos que permiten:

1. Diferenciar varias cosas o clases.
2. Conocer relaciones entre objetos.

a) Todos los conceptos tienen, características fundamentales:

Atributo: que alude a las características esenciales de un concepto particular que la identifican y la diferencian de otros conceptos. Estas características o atributos, pueden ser esenciales, no esenciales o relacionados con un criterio.

b) Ejemplo: Los ejemplos son las instancias o casos del concepto. Un ejemplo de un concepto contiene todos los atributos esenciales, mientras que los no-ejemplos no contienen todos, les falta por lo menos, un atributo esencial.

c) Definición: según Weil y Murphy (1982) es el más facilitador de la adquisición de conceptos. La definición de concepto podría contener referencias a los atributos esenciales y a los atributos relacionados con un criterio del concepto.

d) Relaciones jerárquicas: Se ocupa de las relaciones entre conceptos. Para Tennyson y Rothen (1980) las relaciones jerárquicas se pueden clasificar para todos los conceptos en tres tipos: Supraordenada,

subordinada y coordinada; estas tres clases de relaciones se basan en los atributos esenciales.

Gran parte de la enseñanza que se da en las escuelas consta de aprendizaje de conceptos. Los que se han señalado forman la base del aprendizaje de conceptos y por eso tiene aplicaciones importantes para el diseño y desarrollo de la enseñanza. Un profesor facilita la adquisición de conceptos cuando analiza estos componentes y los prepara cuidadosamente en una presentación de descubrimiento o inductiva a los alumnos en el aula.

En resumen, la teoría del aprendizaje significativo supone poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. Entre las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, debe destacarse:

1. Significatividad lógica: se refiere a la estructura interna del contenido.
2. Significatividad psicológica: se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores.
3. Motivación: Debe existir además una disposición subjetiva para el aprendizaje en el estudiante. Existen tres tipos de necesidades: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de ellas, varía de acuerdo a las personas y genera diversos estados motivacionales que deben ser tenidos en cuenta.

Este enfoque se centra en la transferencia de habilidades que pudieran permitir al estudiante enfrentar situaciones problemáticas superando la descontextualización escolar. En efecto, el “problema”, a diferencia del



“ejercicio”, no tiene como componente esencial la repetición o aplicación de una solución estandarizada, las soluciones abiertas, caracterizan a la mayor parte de las situaciones problemáticas en el mundo real. Un problema supone una situación que carece de modelos automatizados para imitar, es decir, no hay un plan que copiar. Y efectivamente, este tipo de situaciones son las que acontecen en el mundo “extra escolar” (Escribano 1992).

Según Weil y Murphy (1982) los conceptos son los principales elementos de la estructura cognitiva del alumno, desafortunadamente la enseñanza de conceptos recibe menos atención que la enseñanza de hechos y habilidades aisladas en el aula.

#### **2.4 Modelo de desarrollo cognitivo**

Para Santamaría (1984) citado por Escribano (1992) la concepción de modelo es un sinónimo de pauta, ejemplo, norma, paradigma,

Para Gimeno Sacristán (1983), citado por esta autora, un modelo es la representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma, además, desde punto de vista la concepción más acertada es en la que me apoyaré para el desarrollo de esta investigación, para Joyce y Weil (2002) un modelo enfocado dentro de la enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, y para diseñar materiales en la enseñanza.

Este modelo está basado en los trabajos de Piaget, en los procesos de adaptación que derivan en las diferentes etapas de desarrollo. Según Piaget (1976, 1983) el desarrollo intelectual se explica mejor como un proceso de equilibrio: “la compensación debida a las actividades del sujeto como respuesta

a las perturbaciones externas” (1976, p. 126). El equilibrio se compone alternativamente de dos aspectos complementarios, Funciones y Estructuras.

Ginsburg y Opper (1982) y Rosen (1984), hablan del funcionamiento constante, afirmando que tiene lugar en todas las etapas o niveles de desarrollo. Está compuesto por tres actividades: Asimilación, Acomodación y Adaptación. Las que constituyen un proceso progresivo, en el que el sujeto interacciona con el medio ambiente externo, a la vez que está influenciado por él. Por eso el individuo asimila el mundo exterior dentro de estructuras cognitivas ya existentes y de una manera alternativa tiende a cambiar y a alterar estas estructuras para acomodarse al mundo externo. La compensación de los procesos o equilibrio, entre la asimilación y acomodación, es lo que llama “adaptación”, este proceso de adaptación será diferente en cada etapa de desarrollo cognitivo.

Las diferentes estructuras o métodos disponibles a los sujetos para interpretar y comprender su medio ambiente, no son innatas, son el resultado de una adquisición evolutiva que las va modificando hasta convertirlas en complejas y diferenciadas. Es importante destacar que estas etapas del desarrollo cognitivo, con sus estructuras determinadas, se suceden en una secuencia constante o invariable. Good y Brophy señalan (1985, p. 55) “los niños se desarrollan en etapas cualitativamente diferentes, cada una de las cuales representa un nuevo nivel o coordinación de conocimientos”.

Case (1989) indica que Piaget formuló varios factores que influyen en el ritmo de desarrollo en que progresa el niño a lo largo de los tres estadios del desarrollo intelectual:

1. Sensoriomotor.

2. Representacional.
  - a). Preoperacional.
  - b). Operacional Concreto.
3. Formal.

El primer factor es la Maduración, aunque reconoció su importancia, no le adjudicó un papel prioritario, situándolo prácticamente en los primeros años de vida.

El siguiente es la Experiencia Física. Piaget le dió un papel relativamente reducido, él consideraba que la mayoría de las experiencias físicas tienen el mismo potencial con respecto a su efecto en el crecimiento cognitivo.

El cuarto y último factor fue el más importante para Piaget, es la propia Actividad Coordinadora del Niño. Estaba convencido de que esta actividad está dominada por el interés del niño en alcanzar el equilibrio, es decir, en alcanzar un estado cognitivo en el que sea posible explicar el mayor número de sucesos externos mediante el conjunto más lento y menos contradictorio de estructuras internas. Concluyó que el ritmo de desarrollo era necesariamente lento, ya que las estructuras cognitivas tienen una amplia generalidad y tienen que abstraerse de las pautas de las propias operaciones del niño en el mundo (de manera reflexiva) más que de las percepciones del mundo propiamente dicho (de manera empírica).

## 2.5 Paradigma Conductista

Surge a principios del siglo XX y sus representantes principales son: Thorndike, Pavlov y Watson. Posteriormente el desarrollo fundamental de este paradigma corresponde a Skinner. Su metáfora básica es la máquina: el reloj, la computadora, la palanca. La conducta es medible, observable y cuantificable. Parte de una concepción mecanicista de la realidad entendida como una máquina. También es conocido como modelo de condicionamiento.

Para Hernández (1988) este paradigma se basa en analizar las respuestas que tienen los sujetos y los organismos en general a la hora de recibir un estímulo del exterior y de cómo este construye conocimientos a raíz de este estímulo. Deja fuera el proceso de la construcción del conocimiento y de la capacidad del alumno de no sólo ser un receptor de información sino también de ser, una persona capaz de crear nuevos conocimientos.

Los modelos de enseñanza conductuales presentan las siguientes características:

- 1º: El control de contingencia, se basa en los principios del condicionamiento operante, particularmente en el esfuerzo y control del estímulo en el caso de la enseñanza programada.
- 2º. Es el complemento del anterior, se trataron modelo de autocontrol que se puede ver concretamente en la regulación que hace el propio individuo de su conducta.
- 3º. Es el de la práctica básica, también conocido como instrucción directa: el enfoque de este modelo incluye el control del estímulo, el

reforzamiento y el modelado, como según lo afirma Weil y Murphy (1982).

## **2.6 Modelo de control de contingencia**

Para Weil y Murphy (1982) los principios del control de la contingencia son tan aparentemente sencillos, que muchos profesores reclaman su puesta en práctica. Está basado en la administración sistemática de los principios del refuerzo y en algunas aplicaciones como la enseñanza programada

Kanfer (1983) explica que está basado en el principio operante y que la conducta está influenciada por las consecuencias que siguen a la respuesta. Las personas que aplican este modelo deben, según Weil y Murphy (1982) hacer un análisis conductual detallado de la situación problemática, ser conscientes de qué estímulo y condiciones activan la respuesta no deseada y que el estímulo reforzante la mantiene, reconocer lo que constituye las respuestas deseadas y no deseadas, además de conocer qué estímulo será eficaz en el reforzamiento de la conducta deseada.

Del Río (1990) señala que uno de los logros importantes de la teoría que fundamenta este modelo, es su carácter interactivo que ha permitido avanzar en la descripción y conceptualización del “contexto” y de las formas de intercambio entre el individuo y el medio que, a su vez, explican los cambios psicológicos. En referencia al contexto escolar, este aspecto ha sido importante porque pone el acento no sólo en las características de los alumnos, sino también en los factores de interacción social y ecológica del medio escolar.

Good y Brophy (1985) afirman que los conductistas sostienen que el refuerzo constituye el mecanismo primario para establecer y conservar una determinada conducta, definiéndolo como: todo aquello que aumenta o

conserva estable la frecuencia de la conducta cuando queda subordinado a ello. Es decir, si una consecuencia específica viene a aumentar o mantener la frecuencia de una conducta, es un reforzador, y no lo es cuando no influye en ella. Los reforzadores pueden ser:

I. Refuerzo Positivo: aquellos eventos cuya presencia aumenta la respuesta; por ejemplo, el afecto, los elogios, las sonrisas. Otro refuerzo positivo es el conocimiento de los resultados, en definitiva, los reforzadores positivos corresponden aproximadamente a lo que acostumbramos a llamar premio o recompensa.

II. Refuerzo Negativo: consolida las respuestas deseadas o elimina algo positivo del entorno después de una respuesta no deseada, o elimina un estímulo aversivo después de una respuesta deseada, según sostiene Becker (1983). Además afirma que un reforzador negativo que se usa en muchas escuelas con buenos resultados es el “coste de la respuesta”. Esta técnica implica quitar un reforzador, como los símbolos o puntos dados como créditos por los reforzadores, o la actividad preferida, cuando se emite una respuesta no deseada. Así mismo, señala que otros refuerzos negativos eficaces son los tiempos de expulsión y las reprimendas o el no hacer caso al alumno por un tiempo, que cuando se aplican se dan en silencio.

El refuerzo negativo es también conocido como “castigo”. Para Weil y Murphy (1982) el castigo se refiere normalmente al refuerzo negativo, consiste en fuertes estímulos aversivos, tales como el castigo físico o verbal y las amenazas. En general, los conductistas están de acuerdo en que no se debería emplear el castigo por los profesores, porque los alumnos aprenderán

enseguida a evitar las fuentes del castigo y se producirán reacciones violentas y miedosas hacia la gente, lugares o cosas asociadas con el castigo. Del Río (1990) observa que, en cualquier caso el castigo tiene como resultado disminuir la probabilidad de que aparezcan determinadas respuestas, señala además tres efectos negativos del uso del castigo:

1. El castigo conlleva la aparición de respuestas agresivas y de ansiedad que deteriora la relación profesor-alumno.
2. Un alumno castigado es un sujeto ansioso que pierde capacidad de aprendizaje.
3. Los efectos de ansiedad que produce el castigo son duraderos.

Los distintos tipos de reforzadores como presentan Weil y Murphy (1982). El social, la actividad, los símbolos, los encubiertos... son válidos para la escuela. Muchos de estos ocurren con naturalidad en el medio ambiente, aunque no de manera sistemática.

III. Refuerzos sociales: Para Becker (1983) la mayoría de los refuerzos son de este tipo, aquellos que se basan en las conductas de las personas. Kazdin (1981) cree que la mayoría de los individuos son sensibles a otras personas y a la misma gama de refuerzo social: sonrisas, aprobación social, atención o contacto físico. Son fáciles de administrar, ocurren con naturalidad y son más resistentes a la saturación que los refuerzos materiales.

IV. Refuerzos de actividad: implican la ejecución de una actividad preferida de cualquier tipo. Los refuerzos de actividad pueden ser: lecturas, recreo, juegos, televisión, excursión...

V. Refuerzos materiales: son normalmente artículos de consumo, como los caramelos, juguetes, música... funcionan particularmente bien con los niños pequeños, aunque las personas de cualquier edad responden bien ante los objetos de regalo. Rimm y Masters (1985) encuentran una ventaja, que consiste en que cualquier individuo que entrega un refuerzo material de manera consecuente, adquiere una valencia positiva ante el donado.

VI. Refuerzos de símbolos: son objetos de valor amortizable, es decir, se pueden cambiar por uno de otra clase (social, material o de actividad) los símbolos pueden ser de cualquier material que canjearan por refuerzos que previamente ya han sido establecidos por el profesor y la clase.

VII. Refuerzos encubiertos: relativamente nuevos en la literatura conductual. Rimm y Masters (1985) señalan que sólo en los últimos años los psicólogos se han dado cuenta de que los pensamientos, imágenes y las autoevaluaciones, mediante las cuales los sujetos ponen en contingencia su conducta, tienen una función importante en el mantenimiento de la conducta. Para Bandura (1987) las respuestas encubiertas se pueden modificar de tal manera que se puedan establecer nuevas conductas, especialmente las que implican autocontrol.



## 2.7 Modelo de autocontrol

Los principios de control de estímulo y refuerzo utilizados en el modelo anterior, son también los principios operantes en este modelo. La diferencia está en los modos que los alumnos cambian su propia conducta de aprendizaje, en el de control de contingencia la modificación de la conducta es de control externo.

Según Weil y Murphy (1982) la base del autocontrol es filosófica y práctica. Filosófica, porque nuestra cultura valora la conducta independiente y el deseo, junto con la motivación de aprender, se aprecian como resultados educativos importantes, las técnicas del autocontrol se ven como un medio que libera a los alumnos de la dependencia del refuerzo externo, formándoles un sentido de control personal sobre el aprendizaje. Y en el nivel más práctico se ha demostrado que las técnicas externas de control tuvieron dificultad con los grupos grandes de alumnos.

Thomas J. (1980) define el autocontrol como la “transferencia” que mantiene el profesor hacia los alumnos acerca de la responsabilidad en su aprendizaje

Las técnicas de autocontrol se han derivado de un modelo multifásico de autorregulación, propuesto primeramente por Kanfer (1983). Los tres componentes del modelo multifásico son:

- 1.- autocontrol
- 2.- autoevaluación
- 3.- autoesfuerzo puntos

Kanfer (1983) sostiene que el modelo de Autorregulación incluye los procesos de prestar atención consciente a la propia conducta, comparar la información recogida en ese proceso con un criterio determinado administrar el refuerzo en el grado hacia el que la conducta se corresponde o se desvía de la conducta normal.

Según Weil y Murphy (1982) las aplicaciones del Autocontrol han utilizado uno o más elementos de Autocontrol (self control). Sus componentes son:

1. Autoevaluación (self assessment). Examinar su propia conducta.
2. Autoregistro. Registrar objetivamente la frecuencia de su propia realización en una conducta determinada.
3. Autodeterminación del refuerzo. Determinar la naturaleza de todos los reforzadores válidos y la cantidad de refuerzo que debería recibir.
4. Autodeterminación del refuerzo. Distribuye su propio contingente de reforzadores.

El objetivo final es que sea el propio alumno quien lleva a cabo el programa bajo su propia responsabilidad y pueda aplicarlo en diferentes contextos independientemente de la presencia del profesor (Escribano 1992).

El modelo favorece directamente la adquisición de unos comportamientos y la eliminación de otros. Según Weil y Murphy (1982) casi todas las conductas llevan a ello, en especial los que requieren grandes dosis de autocontrol, este modelo tiene grandes efectos educativos, a enseñar a controlar el miedo y asimismo, reforzando la autoestimación, a percibir el

mundo desde un punto de vista conductista, observando estímulos y refuerzos en su interacción con personas y cosas.

## **2.8 Modelo de práctica básica.**

Conocido también como instrucción básica, enseñanza sistemática, instrucción explícita, enseñanza activa y enseñanza eficaz, está basado en las experiencias de los profesores.

Según Weil y Murphy (1992) este modelo de enseñanza forma parte de la familia conductual porque sus orígenes arrancan de la teoría de la psicología del entrenamiento y la psicología conductual.

Afirma Escribano (1992) la práctica básica parece ser un modelo muy eficaz en la promoción de los niveles básicos-conocimientos derechos y conceptos.

Peterson (1986) señala que la instrucción directa es más eficaz para algunos aspectos de la enseñanza, de modo que el enfoque depende del tipo de alumno y de los objetivos del profesor.

Según Weil y Murphy (1992) y Joyce y Weil (1982) estas orientaciones teóricas coinciden en descubrir a las personas en términos del comportamiento manifiesto. Además concentra objetivos de conducta de conceptualización o tareas, desmembrando esta tareas en componentes más pequeños, a fin de asegurar el dominio de cada uno de su componente y finalmente, la situación de un aprendizaje completo dentro de secuencias para asegurar la transferencia adecuada, en decir, desde un componente junto con la realización de aprendizaje previo antes de pasar a uno o más avanzado o difícil.

Los componentes más importantes de una enseñanza sistematizada consiste en enseñar en pasos y secuencias cortas con participación de los alumnos después de cada paso, llegar a los alumnos, al comienzo de su participación y proporcionar a todos un alto nivel de práctica eficaz.

Según Weil y Murphy (1982) los procedimientos de enseñanza de práctica básica son más aplicables en aquellas áreas donde el objetivo es dominar un cuerpo de conocimientos o aprender la habilidad que puede tener una enseñanza brillante con secuencias cortas.

### **3.6 Características sobresalientes de los modelos**

Los modelos cognitivos establecen que el aprendizaje es una reestructuración activa de percepciones e ideas y no simplemente una reacción pasiva ante la estimulación y el refuerzo externo, enfatizaron los aspectos conceptuales del aprendizaje y la forma en que los individuos procesan la información y mejoran en sus adquisiciones intelectuales.

Los principios que establece el modelo de organizadores previos de Ausubel ponen de manifiesto que es fácil aprenderse la información si esta ordenada lógicamente, también los organizadores previos sirvan para facilitar la enseñanza al partir de ideas y conceptos que los alumnos conocen previamente y, por lo tanto, ya existen en su estructura con cognitiva, resalta la importancia del papel dinámico del docente.

Sugiere que el profesor exponga primero la información y después ayudar a los alumnos a organizar los datos en entorno al organizador previo, es muy aplicable en las actividades que requieren exposición o explicación del profesor, la eficacia de este modelo depende de la exactitud aunque se

formulan los organizadores y de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.

El modelo de adquisición de conceptos de Bruner tiene gran utilidad en la enseñanza de conceptos para todas las edades y niveles educativos y todas las materias del currículum, con el análisis de los atributos, ejemplos y estrategias, proporciona una ayuda eficaz al profesor, los componentes de un concepto, especialmente atributos y ejemplos, juegan una función esencial en los procesos cognitivos de los alumnos, el procesamiento de la información es la tarea activa y cada alumno la organiza y construye a su manera.

El modelo de desarrollo cognitivo de Piaget, destaca el rol relevante del profesor como organizador del ambiente de aprendizaje, como promotor de la interacción social en el aula, como diagnosticador del desarrollo cognitivo del alumno y, como creador y facilitador del conflicto cognitivo. Otro elemento sustantivo de este modelo es la forma en que aprende los alumnos, según Piaget, aprendemos lo que hacemos y por lo tanto, los alumnos aprenden por descubrimiento activo, manipulando, construyendo y eligiendo experiencias concretas según sus intereses. El currículum de orientación cognitiva, centra su atención en el proceso más que la información y los contenidos, la organización de la aula favorece la individualización del aprendizaje, al mismo tiempo que la interacción social, las actividades se basan en el descubrimiento autodirigido del alumno y del otro de una entorno estructurado, este modelo ha resultado muy eficaz en el desarrollo moral, en todo el campo del conocimiento social y personal, donde el profesor actúa como facilitador del conflicto cognitivo y como desequilibrador en la presentación de dilemas morales.

Pero su puesta en práctica, el desarrollo cognitivo exige una buena preparación del docente en los principios de aprendizajes específicos de este modelo de enseñanza en las funciones y roles del profesor y la aplicación del entrevista clínica.

El enfoque constructivista del programa tal vez es la causa de que los profesores reaccionen negativamente frente a los modelos conductistas, por otra parte creen que estos por su definición, no pueden ser cálidos y humanos.

El modelo de control de contingencia se a utilizado en alumnos con problemas de aprendizaje y de comportamiento en el aula, la conducta es inseparable del aprendizaje del alumno en los niveles básico de enseñanza, por lo tanto, una conducta deseable y organizada en el aula, ayuda y favorece un óptimo aprendizaje, las implicaciones para la enseñanza son muy grandes de tal manera que si los docentes regulan las variables ambientales causantes de esta u otra conducta de los alumnos, podrán modelar una entorno que aumente el aprendizaje y de resultados educativos importantes, este modelo ha resultado ser muy eficaz en modificaciones de conducta, enseñanza programada y en el sistema de símbolos.

Hasta hace poco la modificación de la conducta se dirige solo hacia el cambio de conductas no deseables o inadaptados por otras deseables y ajustadas al ambiente de la aula, pero en los últimos años ha tenido mucha relevancia en las conductas académicas, como ortografía, comprensión lectora, composición escrita, técnicas de estudio.

Los sistemas simbólicos han venido a demostrar que para algunos alumnos no son suficientes los reforzadores sociales o el conocer

inmediatamente sus resultados, la necesidad de utilizar los símbolos como refuerzo y canjearlos después por cosas materiales o notas es la variante interesante y útil en el aula.

El modelo de control de contingencia exige un alto grado de fidelidad a sus procedimientos y bases teóricas, a veces, el uso excesivo y malas aplicaciones han llevado a la conclusión de la necesidad de una buena y mejor preparación profesional del docente.

El modelo de autocontrol, los principios del control del estímulo y del refuerzo están en base de este modelo, pero las diferencias con el anterior describen en que aquí son los propios alumnos quienes modelan y modifican su conducta sin acudir a controles de contingencia externo, al tiempo que comentan un sentido de control personal sobre el aprendizaje.

El autocontrol de la conducta académica es importante para la enseñanza, puesto que los profesores pueden dedicar más tiempo a las tareas de docencia y menos a controlar las conductas externas de los alumnos, además, la conducta de estudio que requiere una gran dosis de autocontrol es fundamental en la enseñanza, esta conducta tiene recompensas importantes a largo plazo aunque sean mínimas, en estas situaciones individuales es necesario aprender a darse asimismo las instrucciones oportunas y a recompensarse porque muchas veces el ambiente no puede controlar las contingencias necesarias.

En el modelo de práctica básica, todas partes del modelo: presentación explicación del profesor, trabajo personal y trabajo independiente, estudio personal y supervisado por el profesor o deberes para casa, se producen a diario en casi todas las aulas.

Lo que es original en este modelo es que establece una serie de conductas modeladas del docente en secuencia lógica basada en un conjunto de actividades periódicas, al tiempo que establecen pautas para las conductas del docente dentro de las partes del modelo, en resumen, lo que aporta este modelo de práctica básica es una estructura determinada para el docente, es además muy conveniente para aquellos que desean promover la adquisición del alumno en materias básicas.

Este modelo difiere de los anteriores en que se deriva de la experiencia al tiempo que se basa en los principios conductuales, a muchos recuerda la enseñanza tradicional de la que tanto se ha escrito como inoperante, en este caso creemos que este modelo responde a algunas prácticas de aquella criticada enseñanza, pero en muchos aspectos eficaz, en realidad este modelo está muy bien estructurado y secuencializado y viene a ser uno de los más usados, la investigación ha sido y es muy extensa, proporcionando nuevos datos acerca de cómo debe enseñar un docente para que sea eficaz, los niveles de rendimiento son muy altos en los alumnos que reciben enseñanza según este modelo en sus materias básicas, en definitiva, aparece como una alternativa entre el repertorio de modelos que han de emplear los profesores para evitar, en parte, el fracaso escolar.

El modelo de práctica básica ha recibido varias denominaciones, tales como instrucción básica, enseñanza explícita, enseñanza activa, el control y dirección de la tarea en el aula por parte del profesor, la estructuración en pequeñas secuencias o pasos antes, durante y después de la lección, la orientación estrictamente académica, el control de los tiempos de aprendizaje y de enseñanza rigurosos, y la supervisión del profesor sobre el trabajo de los



alumnos, hacen de esto modelo para aprender, algo y muy útil para los profesores el enseñanza básica de la escuela.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo de estudio**

El enfoque del estudio es cuantitativo, de tipo comparativo, no experimental y transversal. A continuación se describe en que consiste cada uno de éstos:

a) Paradigma cuantitativo: es denominado también paradigma positivista, está fundamentado en el método experimental o científico, en el análisis estadístico de datos, en la comprobación o refutaciones de la hipótesis, es el paradigma importante en las comunidades científicas.

El positivismo designa un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento. La investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, más ampliamente Thomas J. (1980) otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo.

Es comparativo ya que se pretende comparar el género en la aplicación de los diferentes modelos de enseñanza, así como la aplicación de los modelos de enseñanza en la praxis docente en las escuelas secundarias generales como estatales.

Para Salkind (1997) los estudios descriptivos recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, se encuentran también los estudios de caso hubo estudios a fondo de personas o instituciones individuales, en un entorno o situación única y de una forma lo más extensa y detallada posible.

c) Transversal: es de corte transversal porque fue realizada en un solo momento, suponiendo, se reflejó de cuáles son los modelos enseñanza que se presentan en la práctica de los profesores de historia en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Durango (Hernández, et. al. 2004).

d) No experimental: en lo relacionado al diseño, es no experimental, al no manipular deliberadamente variables del estudio, ni cambiar de su asignación a los sujetos de investigación (Hernández, et. al. 2004).

### **3.2 Diseño del instrumento**

Para investigar y analizar cuáles son los modelos de enseñanza presentes en la práctica de los profesores de historia, se analizó la tesis doctoral de Escribano (1992) titulada “modelos de enseñanza en la educación básica. y la tesis de de Valles (2007) Modelos prevalecientes en la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias técnicas de la ciudad de Durango.

Escribano para la elaboración del cuestionario tiene las siguientes características:

El proceso de elaboración del cuestionario CME fue precedido de una fase de fundamentación apoyada por el juicio de expertos. se realizaron después unas observaciones no participantes y registro de actividades de profesores en el aula.

#### Elaboración previa y juicio de expertos.

En la primera elaboración que se realizó del instrumento se tomó como base la operativización de las variables de cada modelo. El instrumento se entregó a treinta personas expertos en la investigación educativa y didáctica, así como a varios profesores en ejercicio con amplio historia profesional en educación básica, sólo contestaron ocho personas, de este grupo, casi todas

coincidieron en que el estilo de lenguaje era muy elevado y poco accesible al profesor común. Además la prueba resultaba larga y poca motivadora y todos consideraron que el contenido era interesante por que ofrecía oportunidad de conocer los modelos de enseñanza en los profesores de educación básica, un experto afirmó que las actividades que recogía el documento eran fácilmente observables. y, por ello, la conveniencia de realizar observaciones por el investigador.

#### Observaciones no participantes y registro de las actividades docentes en el aula.

Se realizaron unas observaciones externas y no participantes de las actividades de enseñanza que realiza un profesor en el aula. El objetivo de estas observaciones era ajustar un lenguaje más accesible para elaborar el cuestionario, recoger frases del profesor y registrar la conducta referida al sistema de categorías del instrumento previo que contendría actividades correspondientes a las variables operativas que representan conductas definitorias de cada uno de los seis modelos de enseñanza relacionados, ejemplos desde la práctica del profesor para incluirlas en el cuestionario.

#### Segunda elaboración del instrumento COME.

Se elaboró una segunda versión del cuestionario recogiendo los datos de las observaciones realizadas mejorando el lenguaje y haciéndolo más accesible los ítems se presentaron en secuencia ordenada por modelos, primero los pertenecientes al grupo del procesamiento de la información y después los conductuales.

Control del efecto "learning set".

Con la disposición del cuestionario conteniendo los ítems, en orden según los modelos de enseñanza, surgía la dificultad del efecto “learning set”., es decir la predisposición hacía un modo de aprendizaje que se produzca por influencia de un modelo sobre otro. Para controlar este efecto, fueron seleccionados dos estudiantes de una escuela de formación del profesorado de educación básica, se les aplicó el COME en dos formas, una aleatoria y otra ordenada por modelos.

Se corrigieron cinco ítems precisando su lenguaje y, por último se elaboró de nuevo el CME ordenando las cuestiones aleatoriamente por estimar que esta forma es mejor que la secuencialización por modelo.

#### Desarrollo y secciones del COME.

El cuestionario de modelos de enseñanza se construyó para determinar los modelos de enseñanza prevalecientes en el profesorado y estudiantes de profesorado de educación básica para contrastar las opiniones de estos sobre la enseñanza, a fin de comprobar la consistencia que hay en la praxis expresando con las creencias acerca de la enseñanza.

#### Estudio piloto del CME.

##### *Ejecución y características de la muestra.*

La muestra elegida para el estudio piloto pertenece a la población de estudiantes de las escuelas de profesorado de educación básica de la comunidad de Autónoma de Madrid.

#### Validez del CME.

En cuanto a la validez del CME, en primer lugar se recurrió a la validez aparente, se basó en los estudios previos realizado a partir del juicio de

expertos y en la correspondencia de las variables del CME con su operativización que fue sometida también a un juicio de expertos.

En segundo lugar, se aplicó el método de validez en contenido, después de revisar la literatura relativa a los modelos de enseñanza, después de examinar los estudios previos de investigación en cada modelo seleccionado, se determinó el estudio de manera que incluyera los seis modelos, tres de ellos cognitivos y tres conductuales de enseñanza dentro del marco del aula se basó, por un lado en las investigaciones de cada modelo previamente consultado que apoyaban este contexto donde el profesor actúa la mayor parte del tiempo en la enseñanza formal y reglada. (ver anexo).

### **3.3 Selección de la muestra y sujetos de la investigación**

Dentro de la modalidad de las escuelas secundarias generales fueron establecidas a partir de 1972, las cuales fueron creadas por el gobierno federal, por eso primeramente se llamaron escuelas secundarias federales, y posteriormente cuando se descentraliza la educación hacia los estados pasaron a llamarse escuelas secundarias generales.

En el estado de Durango están divididas por zona escolares; I, II, III, IV.

. La zona escolar I esta compuesta por las siguientes escuelas:

- Escuela Secundaria General “Siervo de la Nación” en Tamazula.
- Escuela Secundaria General “10 de Octubre en Los Remedios Tamazula,
- Escuela Secundaria General No1 “Ignacio Manuel Altamirano “ en Durango, Dgo.
- Escuela Secundaria General No 2 “Ramón López Velarde”

- Escuela Secundaria General “Belisario Domínguez” en Inde Dgo.
- Escuela Secundaria General “Nelly Campo Bello” Villa Ocampo Dgo.
- Escuela Secundaria General No 6 “México”.
- Escuela Secundaria General “Jaime Torres Bodet” en Durango, Dgo.
- Escuela Secundaria General “Felipe Pescador” en Nuevo Ideal”.
- Escuela Secundaria General No 8 “Ulises Nevares Vargas” Colonia la Virgen de la ciudad de Durango.

### **Zona escolar II**

- Escuela Secundaria General No 5 “Guadalupe Victoria” en Durango, Dgo.
- Escuela Secundaria General “Emiliano Zapata” en Santa Lucía municipio de Canatlán Durango.
- Escuela Secundaria General “Silvestre Revueltas” Los Herrera, Topia.
- Escuela Secundaria General “Profr Ceverino Ceniceros, Cuencamé Dgo.
- Escuela Secundaria General “Francisco Villa” Coneto de Comonfort, Dgo.
- Escuela Secundaria General” Luís Donald Colosio” en Venustiano Carranza, municipio de Canatlán Dgo.
- Escuela Secundaria General “Miguel Ángel “Gallardó” ,Guadalupe Victoria.

### **Zona escolar III**

- Escuela Secundaria General No 4 “José “Vasconcelos” en Durango, Dgo

- Escuela Secundaria General No 7 “Moisés Sáenz” en Durango, Dgo.
- Escuela Secundaria General Profr “Constantino Carcaño”, Nombre de Dios, Dgo..
- Escuela Secundaria General “Everardo “Gamiz Suchil”, Dgo.
- Escuela Secundaria General “Lucio Cabañas”, La Parrilla, Dgo.
- Escuela Secundaria General “Niños Héroes”, Villa Unión, Dgo.

Recientemente fue creada aquí en la ciudad de Durango la escuela secundaria General no. 8 ubicada en la colonia la Virgen, de la cual ya egresó la primera generación de alumno/as, cuenta con tres aulas y algunas con materiales de cartón, y con un número de población aceptable de alumnos/as, también otra de reciente creación es la ubicada en Guadalupe Victoria.

Al tomar dicho cuestionario de modelos de enseñanza (CME) como instrumento para la recolección de datos y contando con 7 escuelas secundarias generales de la ciudad de Durango y una ubicada en el medio rural concretamente la escuela secundaria general “Emiliano Zapata en Santa Lucía municipio de Canatlán, en la escuela secundaria general No.3 no se dieron las facilidades para la aplicación de este cuestionario, de los 25 profesores que atienden las asignaturas en dos turnos en Escuelas secundarias generales.

Este instrumento se aplicó también en 7 escuelas secundarias estatales ubicadas en la ciudad de Durango, en la que se aplicaron los ítems a 13 docentes que atienden historia solamente en los grupos de tercero en los cuales se sigue trabajando con el plan 93, ya que la reforma educativa de



educación secundaria (RES) ya entró en su fase de aplicación en los grupos de segundo grado.

Las escuelas estatales en las que se aplicó el ítem fueron las siguientes:

- Pensamiento Liberal.
- Jesús Reyes Heróles
- Siglo XXI.
- Nelly Campo Bello.
- Olga Arias.
- Lic. Benito Juárez.
- Educación y Docencia.
- Nicolás Bravo.

Algunas de estas escuelas secundarias estatales son de creación relativamente reciente, fueron asignadas por el gobierno del estado de Durango, para coadyuvar en la tarea educativa, existiendo en la ciudad 9 escuelas y solamente una en el medio rural siendo en Santiago Papasquiario.. Dentro de la planta docente que atiende la asignatura de historia en escuelas secundarias estatales es poca debido a la reforma educativa, ya que solamente historia se imparte en 2º- y 3º. grados respectivamente, y en algunos casos a que la institución educativa es de poca población estudiantil y con pocos grupos.

### 3.4 Procedimiento

Se planteó primeramente al jefe de enseñanza, ya que el jefe del departamento de escuelas secundarias generales no estaba, después en una entrevista se le hizo saber, en el caso de las escuelas secundarias estatales se platicó con los directores y subdirectores acerca de la aplicación del cuestionario de modelos de enseñanza (CME).

Se procedió a la aplicación del cuestionario, no fue una tarea fácil ya que el docente pedía tiempo para contestarlo y al día siguiente se pasaba a recogerlo y la respuesta era negativa, inclusive se volvía a entregar cuando lo olvidaba el docente.

En la aplicación del cuestionario en secundarias estatales se platicó en algunas ocasiones con el director o subdirector sobre las características de los ítem así como el objetivo del mismo, algunos docentes se mostraron renuentes a contestarlo, ya existe la creencia de un espionaje académico o que tal vez se evidencien ellos mismos, y en algunos casos pensaban que era por parte de la Secretaría de Educación, pero se platicó directamente con ellos para decirles el motivo del ítem, así como de sus características.

Algunas de estas escuelas no cuentan con turnos vespertinos, únicamente con turno matutino, y otras son escuelas de nueva creación, como por ejemplo la escuela siglo XXI.

**Tabla 3.5 Escuelas a las que se le aplico los ítems.**

No.	Nombre	Tipo de escuela	Ubicación	Turnos	Se logro el rapot
	Emiliano Zapata	General	Santa Lucia, Canatlan, Dgo.	Uno solo	si.
1	Ignacio Manuel Altamirano.	General	Durango, Dgo.	Tres turnos	si.
2	Ramón López Velarde	General	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.
3	Jaime Torres Bodet	General	Durango, Dgo.	Tres turnos	No
4	José Vasconcelos	General	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.
5	General Guadalupe Victoria	General	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.
6	México	General	Durango, Dgo.	Uno solo	si.
7	Moisés Sáenz	General	Durango, Dgo.	Uno solo	si.
8	Ulises Nevarez Vargas	General	Durango, Dgo.	Uno solo	si.
	Pensamiento Liberal	Estatad	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.
	Olga Arias.	Estatad	Durango, Dgo.	Uno solo	si.
	Lic. Benito Juárez.	Estatad	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.
	Nelly Campo Bello	Estatad	Durango, Dgo.	Uno solo	si.
	Nicolás Bravo	Estatad	Durango, Dgo.	Uno solo	si.
	Jesús Reyes Heroles	Estatad	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.
	Educación y Docencia	Estatad	Durango, Dgo.	Dos turnos	si.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Análisis de resultados por ítems

En el presente capítulo, se presentan los resultados encontrados después de haber efectuado un análisis de los cuestionarios aplicados a los docentes de escuelas secundarias generales y estatales, los hallazgos se describen a continuación: organizados en cada uno de los seis modelos estudiados

#### 4.2 Desviación estándar de los Modelos de adquisición de conceptos

No. ítem		N	Media	Desviación estándar
1	Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos les presentas primero los conceptos	41	3.2	1.1
2	Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos pones ejemplos	41	3.4	<b>0.97</b>
3	Cuando compruebas que los alumnos distinguen bien	41	3.6	1.1
4	Presentas las definiciones de un concepto después de comprobar	41	3.2	<b>1.1</b>
5	Enseñas los alumnos a comparar las características esenciales	41	3.2	1.1
	Media		332	89.5

En lo referente a la tabla 4.2 el modelo de adquisición de conceptos conforme a lo que la tabla refleja, podemos señalar que los docentes de la asignatura de historia lo que más aplican es presentar las definiciones de un concepto, y lo que menos aplican es poner ejemplos que contengan todas las características esenciales del concepto, la dispersión de los datos de ambos resalta, por lo que considero que son representativos.

#### 4.3 Desviación estándar de los Modelos de Desarrollo Cognitivo J. Piaget

No. ítem		N	Media	Desviación estándar
6	Ofreces materiales concretos	41	<b>3.3</b>	1.1
7	Dejas que los alumnos elijan sus experiencias	41	3.4	<b>1.1</b>
8	Enseñas por medio de juegos.	41	3	1.2
9	Cuando tienes que enseñar una tarea o trabajo	41	3.2	<b>1.3</b>
10	Para conocer y descubrir el nivel de razonamiento	41	<b>2.9</b>	1
11	Durante la entrevista con los alumnos partes de un supuesto	41	3.1	1.1
12	Para separar y distinguir las respuestas.	41	3.1	1.1
13	Para conocer el tipo de razonamiento del alumno.	41	3	1.2
14	Cuando un alumno va respondiendo razonadamente	41	3	1.2
	Media		3.11	1.27

En la tabla 4.3 se plasman las medias conforme a las respuestas vertidas y en base a las variables referentes al modelo de desarrollo cognitivo de J. Piaget.

- los resultados se muestran después de hecho una análisis detallado de las preguntas respectivas de cada modelo el cual nos señala que todas las actividades se encuentran en un rango de 2.9 y 3.4 mostrando un valor las medias de las siguientes actividades:
- Para conocer y describir el nivel de razonamiento espontáneo de los alumnos mantienes con ellos entrevistas individuales con una media de 2.9, aquí queda acentuado que el docente no establece contacto con los alumnos para así conocer algunas necesidades educativas.
- Pero en cambio la actividad que si desarrolla es : Dejas que los alumnos elijan sus propias experiencias de aprendizaje según sus intereses y necesidades personales, resultando una media de 3.4.

#### 4.4 Desviación estándar de los Modelos de Organizadores Previos D .Ausubel.

No. ítem		N	Media	Desviación estándar
15	Antes de dar una lección presentas a los alumnos unos conceptos y principios generales	41	<b>3.4</b>	1.1
16	Al comienzo de una lección	41	3.2	<b>1.3</b>
17	Cuando explicas una lección nueva, empiezas recordando y repasando	41	3.1	1.1
18	Durante la exposición presentas el material de manera organizada, en secuencias lógicas	41	3.1	<b>1</b>
19	Durante la explicación vas comprobando que cada paso o parte a sido entendida por los alumnos.	41	3.1	<b>1</b>
20	Terminas la exposición con un repaso integrador o resumen de todo lo dicho	41	3.3	1.2
21	Al acabar de exponer pides ejemplos que expresen la relación de la nueva información	41	3.4	<b>1</b>
	Media		3.22	1.1

El modelo de D. Ausubel de organizadores previos consta de siete ítems, de los cuales dos practica el docente con mayor frecuencia sobresaliendo las siguientes actividades:

- Antes de dar una lección (plan de trabajo, etc) presentas a los alumnos unos conceptos y principios generales que relacionan lo que van a aprender con lo que ya sabían, obteniendo una media de 3.7, aquí el docente toma en

cuenta los conocimientos previos de los alumnos para enriquecer el proceso de aprendizaje.

- Al acabar de exponer pides ejemplos que expresen las relacione de la nueva información con los conocimientos anteriores aprendidos, resultando una media de 3.4, resultando igual que la anterior actividad.
- La segunda actividad un poco con menos frecuencia el docente que imparte la asignatura de historia y no muestra mucha diferencia de las anteriores actividades son: Cuando explicas una lección nueva, sigues un proceso deductivo, partes de ideas y conceptos generales para llegar a un concepto e ideas más específicas, un poco relaciona esta actividad con las anteriores, obteniendo una media de 3.2.



#### 4.5 Desviación estándar de los Modelos de Control de contingencia.

No. ítem		N	Media	Desviación estándar
22	Para mantener un buen ambiente de trabajo, antes de reafirmar una conducta positiva o corregir una mala conducta,	41	<b>3.4</b>	1.2
23	Después de definir la conducta a promover o corregir en los alumnos, haces un plan de observación para conocer cuando ocurre	41	3.2	<b>1.2</b>
24	Modificas el ambiente de trabajo	41	3.4	1.3
25	Das a los alumnos materiales variados	41	3.5	<b>1.2</b>
26	Premias o castigas a los alumnos	41	<b>3.1</b>	<b>1.1</b>
27a	Alabarle en voz alta	41	3.1	1.4
27b	Das muestras de afecto positivo	41	<b>3.4</b>	<b>1</b>
27c	Dar premios	41	2.5	1.3
27d	Conceder tiempo libre	41	3	1.2
27e	Dar puntos	41	2.5	1.2
27f	Dar buenas notas	41	3.5	1.2
27g	Otros especificar	41	3	1.1
28a	Aparentas ignorar su conducta.	41	2.3	1.2
28b	No le haces caso al tiempo	41	2.3	1.4
28c	Castigas sin recreo.	41	2.2	1.2
28d	Cambiarlos de sitio	41	2.5	1.3
28e	Reñirle en voz alta	41	<b>2.1</b>	1.3
28f	Dar malas notas	41	2.3	1.3
	Media		2.85	

El modelo de control de contingencia cuyos resultados se presentan en la tabla 4.5 se compone de 18 ítems, en los cuales tres presentan una media alta y 8 con una media muy baja, a continuación se muestran sus características.

- Es la actividad que el docente más realiza: dar a los alumnos materiales variados, y atractivos de trabajo para estimular el aprendizaje de las habilidades, destrezas y conceptos, destacando una media de 3.5.
- En la actividad que menos realiza el docente es reñirle en voz alta con una media de 2.1, respetando al alumno así como sus aciertos y desaciertos del tronco de la práctica educativa, seguida por castigarlo sin recreo con una media de 2.2.

#### 4.6 Desviación estándar de los Modelos de autocontrol

No. ítem		N	Media	Desviación estándar
29	Favoreces la auto evaluación	41	<b>3.2</b>	1.2
30	Ayudas a los alumnos a que especifiquen un programa de comportamiento positivo.	41	<b>3.4</b>	<b>1.3</b>
31	Enseñas a los alumnos a corregir la conducta	41	3.2	1.3
32	Dejas que los alumnos elijan el entorno	41	3	<b>1.3</b>
33	Ofreces a los alumnos recursos	41	<b>3.3</b>	<b>1.3</b>
34	Ayudas que ellos alumnos a que se premien	41	3	1.3
35	Mantienes entrevistas periódicas.	41	<b>2.9</b>	<b>1.2</b>
	Media		3.14	

La tabla 4.6 nos muestra que las actividades que se realizan normalmente sobrepasa el valor de 2.9 el cual nos indica:

- que el docente casi no mantiene entrevistas periódicas con los alumnos para revisar su progreso en el logro de determinadas conductas positivas escolares, obteniendo una media de 2.9 .
- La media de 3.3 indica que el docente ofrece a los alumnos recursos como son reglas, etc, que los motiva e impulsa a corregir determinadas conductas.
- Esta actividad con una media de 3.2 es la secuencia de la anterior actividad cuya característica es: que el docente favorece la auto evaluación de los alumnos.

#### 4.7 Desviación estándar de los Modelos de práctica básica.

.No. ítem		N	Media	Desviación estándar
36	Sueles conseguir una atmósfera de trabajo	41	<b>3.1</b>	1.4
37	Selecciones y diriges lo que deben aprender	41	2.9	<b>1</b>
38	Determina los modos de agrupamiento	41	<b>2.4</b>	1.4
39	Mantienes altas sus expectativas	41	3.2	<b>1.4</b>
40	Promueves un ambiente de trabajo	41	<b>3.5</b>	<b>1.4</b>
41	Creas un ambiente que favorezca la serenidad	41	3.3	1.4
42	Antes de empezar una lección informas	41	3.4	<b>1</b>
43	Estableces en el aula una normativa	41	3.4	1.3
44	Diriges un coloquio de preguntas	41	3.2	1.1
45	Cuando preguntas a los alumnos	41	3.2	1.2
46	Ofreces en el aula tiempo de trabajo	41	3.2	1.3
47	encargas trabajo para hacer en casa	41	2.6	0.95
	Media		3.117	1.1

La tabla 4.7 de modelos de práctica básica nos muestra que los resultados que obtuvieron más bajos son los que se relacionan con la media de 3.4 es una muestra:

- El docente establece en el aula una normativa para que los alumnos sepan conducirse acerca de la atención y otros materiales.
- Con una media de 3.3 el profesor promueve un ambiente de trabajo en el aula.
- La media de 2.6 indica que el docente encarga trabajo para hacer en casa sobre lo explicado, fortaleciendo el aprendizaje.

#### 4.8 Comparación por modelo.

De acuerdo a los seis modelos de enseñanza presentados, a continuación se detallan sus resultados por cada modelo

Modelos de Enseñanza	Media	Desviación estándar
<b>Cognitivos.</b>		
Adquisición de conceptos	<b>3.32</b>	1.074
Desarrollo Cognitivo	3.11	1.144
Organizadores Previos.	<b>3.22</b>	1.1
<b>Conductuales</b>		
Control de Contingencia.	2.03	1.22
Autocontrol	<b>3.14</b>	1.27
Practica Básica.	3.117	1.2375

De acuerdo a los seis modelos de Enseñanza, la media general es de (2.9). Cuatro de ellos sobrepasan la media:

- Adquisición de Conceptos ( 3.32),
- Desarrollo Cognitivo (3.11).
- Organizadores Previos (3.22).
- Autocontrol (3.14).
- Práctica Básica (3.11)

#### **4.9 Actividades que realizan con mayor frecuencia los docentes de la asignatura de historia.**

A continuación se describen las actividades que tiene mayor importancia en la asignatura de historia.

El primer modelo más utilizado por los docentes es el de Adquisición de conceptos con una desviación estándar de 1.074.

El segundo es el correspondiente al modelo de Desarrollo Cognitivo de J Piaget con una desviación estándar de 1.144.

En tercer lugar está el Modelo de Organizadores previos prestando una desviación estándar de 1.1

También destaca que el modelo ubicado dentro de los Conductuales el que menos utiliza el docente en su praxis educativa es el de autocontrol cuya característica es enseñar a los alumnos a corregir su conducta y conduciéndolo a que se de cuenta de sus propios actos dentro del aula, destacando con una desviación estándar de 1.27.

#### **4.10 Comparación con otras investigaciones.**

Según Valles (2007) menciona que los modelos más utilizados por los docentes en las escuelas secundarias técnicas de la ciudad Durango es el de organizadores previos de D. Ausubel , donde comprobar lo aprendido antes de continuar es lo que más se aplica, el que menos utiliza es el modelo de desarrollo cognitivo de J .Piaget, en el caso particular observamos que hay una diferencia en los modelos.

Por otra parte Rivas (2007) en su estudio menciona los modelos más utilizados por los docentes del sistema de tele secundarias y que son el de conocimientos previos con una media de 3.89, modelo de práctica básica con una media de 3.81, modelo de adquisición de conceptos con una media de 3.64, el modelo de autocontrol con una media de 3.36, modelo de control de contingencia con una media de 3.59, por lo que no existe diferencia en este estudio realizado.



#### 4.11 Confrontación entre Escuelas Secundarias Generales y Estatales.

4.12 Para comparar los resultados obtenidos en ambos tipo de instituciones se utilizó el estadístico t de student para conocer si el tipo de secundaria donde se trabaja establece diferencia con relación a los modelos de enseñanza utilizados

A continuación se muestran los resultados obtenidos por medio de modelos:

##### 4.11.1 t de student Modelos de Adquisición de Conceptos

No. ítem	ítems Modelos de Adquisición de Conceptos	Sig
1	Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos les presentas primero los conceptos nuevos	.488
2	Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos pones ejemplos	0.77
3	Cuando compruebas que los alumnos distinguen bien	.70
4	Presentas las definiciones de un concepto después de comprobar	0.566
5	Enseñas los alumnos a comparar las características esenciales	0.198

Dentro de la presente tabla t de student 4.11.1 se encontraron las siguientes características unas sobresalientes, y otras no tan sobresalientes y que están dentro de la praxis educativa. En los cinco ítems de que se compone este modelo no se encontró significatividad.

4.11.2 Características de Nivel de significatividad en los modelos de adquisición de Conceptos

No. ítem	ítems Modelos de Adquisición de Conceptos	Nivel sig
1	Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos les presentas primero los conceptos	488
2	Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos pones ejemplos	0.77
3	Cuando compruebas que los alumnos distinguen bien	70
4	Presentas las definiciones de un concepto después de comprobar	0.566
5	Enseñas a los alumnos a comparar las características esenciales	0.198

En la tabla 4.11.2 de adquisición de conceptos de J. Bruner de los cinco ítems que la componen no se encontraron significatividad de lo que realizan las escuelas generales y estatales.

#### 4.11.3 Nivel de Significatividad en los Modelos de Desarrollo Cognitivo

No. ítem	Ítems Modelos de Desarrollo Cognitivo.	sig
6	Ofrece materiales concretos para que los alumnos manipulen	172
7	Dejas que los alumnos elijan sus experiencias de aprendizaje.	0.825
8	Enseñas por medio de juegos y actividades descubrimiento.	0.366
9	Cuando tienes que enseñar una tarea o trabajo nuevo a los alumnos.	0.344
10	Para conocer y descubrir el nivel de razonamiento espontáneo de los alumnos.	0.501
11	Durante la entrevista con los alumnos partes un supuesto inicial.	0.312
12	Para separar y distinguir las respuestas útiles, vuelves a repreguntar.	0.325
13	Para conocer el tipo razonamiento del alumno, le haces preguntas.	0.041
14	Cuando un alumno va respondiendo razonadamente tus preguntas.	0.081

#### 4.11.4 t de student Modelos de Desarrollo Cognitivo

No. ítem	Ítems Modelos de Desarrollo Cognitivo.	Nivel sig
6	Ofrece materiales concretos para que los alumnos manipulen	172
7	Dejas que los alumnos elijan sus experiencias de aprendizaje.	0.825
8	Enseñas por medio de juegos y actividades descubrimiento.	<b>0.366</b>
9	Cuando tienes que enseñar una tarea o trabajo nuevo a los alumnos.	<b>0.344</b>
10	Para conocer y descubrir el nivel de razonamiento espontáneo de los alumnos.	<b>0.501</b>
11	Durante la entrevista con los alumnos partes un supuesto inicial.	<b>0.312</b>
12	Para separar y distinguir las respuestas útiles, vuelves a repreguntar.	<b>0.325</b>
13	Para conocer el tipo razonamiento del alumno, le haces preguntas.	<b>0.041</b>
14	Cuando un alumno va respondiendo razonadamente tus preguntas.	<b>0.081</b>

En la presente tabla 2.1 de Desarrollo Cognitivo de J. Piaget se compone de nueve ítems se muestra un grado de significatividad, en la que esas actividades no las desarrollan las escuelas estatales: siendo sobresaliente las siguientes:

- Enseñas por medio de juegos y actividades de descubrimiento con un grado de significatividad de **0.366**.

- Cuando tienes que enseñar una tarea o trabajo nuevo a los alumnos con un grado de significatividad **0.344**.
- Durante la entrevista con los alumnos partes de un supuesto inicial obteniendo un grado de significatividad de **0.312**
- Para separar y distinguir las respuestas útiles, vuelves a repreguntar resaltando con un grado de significatividad de **0.041**.
- Cuando un alumno va respondiendo razonadamente a tus preguntas, denotando un grado de significatividad de **0.081**.

#### 4.11.5 t de student de Modelo de Organizadores Previos

No. ítem	ítems Modelo de Organizadores Previos	sig
15	Antes de dar una lección (plan de trabajo, tema, etc) presentas a los alumnos unos conceptos y principios generales	0.656
16	Al comienzo de una lección (tema, plan de trabajo, etc) empiezas recordando y repasando	0.118
17	Cuando explicas una lección nueva sigues un proceso deductivo.	0.128
18	Durante la exposición presentas el material de manera organizada, en secuencias lógicas.	0.331
19	Durante la explicación, vas comprobando que cada paso o parte ha sido entendido	0.86
20	Terminas la exposición con un repaso integrador o resumen de todo lo dicho.	0.11
21	Al acabar de exponer pides ejemplos que expresen la relación de la nueva información con los conocimientos anteriores aprendidos.	0.008

#### 4.11.6 Características de Nivel de significatividad en los Modelos de Organizadores Previos

No. ítem	ítems Modelo de Organizadores Previos	Nivel de sig
15	Antes de dar una lección (plan de trabajo, tema, etc) presentas a los alumnos unos conceptos y principios generales	0.656
16	Al comienzo de una lección (tema, plan de trabajo, etc) empiezas recordando y repasando	0.118
17	Cuando explicas una lección nueva sigues un proceso deductivo.	0.128
18	Durante la exposición presentas el material de manera organizada, en secuencias lógicas.	<b>0.331</b>
19	Durante la explicación, vas comprobando que cada paso o parte ha sido entendido	<b>0.86</b>
20	Terminas la exposición con un repaso integrador o resumen de todo lo dicho.	0.11
21	Al acabar de exponer pides ejemplos que expresen la relación de la nueva información con los conocimientos anteriores aprendidos.	0.008

Las características de la tabla 3.1 de Organizadores Previos referidos a la teoría de D. Ausubel se compone de 7 ítems mostrando solo dos ellos las actividades que no desarrollan las escuelas secundarias estatales a diferencias de las escuelas generales que sí la realizan, es el siguiente ítems:

- Durante la exposición, presentas el material de manera organizada con un grado de significatividad **0.331**.
- Durante la exposición vas comprobando que cada parte ha sido entendida, esta actividad no la desarrolla las escuelas

secundarias estatales con un grado de significatividad de **0.086**, mostrando en los demás ítems igualdad en las actividades.

#### 4.11.6 t de student Control de Contingencia

No. ítem	Ítems Control de Contingencia.	sig
22	Para mantener un buen ambiente de trabajo	0.003
23	Después de definir la conducta a promover o corregir en los alumnos.	0.08
24	Modificas el ambiente del aula.	0.056
25	Das a los alumnos materiales variados, atractivos de trabajo.	<b>0.793</b>
26	Premias o castigas a los alumnos inmediatamente	<b>0.58</b>
27a	Alabarle en voz alta.	0.394
27b	Das muestras de afecto positivo.	0.182
27c	Dar premios, materiales.	0.182
27d	Conceder tiempo para su actividad favorita.	0.104
27e	Dar puntos para después cambiarlos por cosas que les gusten.	0.001
27f	Dar buenas notas.	0.528
27g	Otros especificar.	0.528
28a	Aparentas ignorar su conducta.	<b>0</b>
28b	No le haces caso al tiempo.	<b>0</b>
28c	Castigas sin recreo o tiempo libre.	<b>0</b>
28d	Cambiarlo de sitio y aislarlo.	<b>0.011</b>
28e	Reñirle en voz alta.	0
28f	Dar malas notas.	0.009

#### 4.11.8 Características de Nivel de significatividad en el Control de Contingencia

No. ítem	Ítems Control de Contingencia.	Nivel de sig
22	Para mantener un buen ambiente de trabajo	0.003
23	Después de definir la conducta a promover o corregir en los alumnos.	0.08
24	Modificas el ambiente del aula.	0.056
25	Das a los alumnos materiales variados, atractivos de trabajo.	<b>0.793</b>
26	Premias o castigas a los alumnos inmediatamente	<b>0.58</b>
27a	Alabarle en voz alta.	0.394
27b	Das muestras de afecto positivo.	0.182
27c	Dar premios, materiales.	0.182
27d	Conceder tiempo para su actividad favorita.	0.104
27e	Dar puntos para después cambiarlos por cosas que les gusten.	0.001
27f	Dar buenas notas.	0.528
27g	Otros, especificar.	0.528
28a	Aparentas ignorar su conducta.	<b>0</b>
28b	No le haces caso al tiempo.	<b>0</b>
28c	Castigas sin recreo o tiempo libre.	<b>0</b>
28d	Cambiarlo de sitio y aislarlo.	<b>0.011</b>
28e	Reñirle en voz alta.	0
28f	Dar malas notas.	0.009

En la tabla 4.1 de Control de Contingencia se compone de dieciocho ítems, solamente diez de ellos presenta similitud entre escuelas secundarias



estatales y generales lo cual nos indica que desarrollan casi las mismas actividades, pero de los nueve restantes presentan un grado de significatividad bajo, indicando que estas actividades no las realiza las escuelas secundarias estatales, a continuación se muestran las características de esos ítems:

- Para mantener un buen ambiente de trabajo, con grado de significatividad bajo de **0.003**, esto es un indicativo de las escuelas no desarrollan esa actividad.
- Dar puntos para después cambiarlos por cosas que le gusten. esta actividad no la realizan las escuelas secundarias estatales. con una significatividad de **0.001**.
- Aquí las escuelas secundarias estatales aparentan ignorar la conducta de sus alumnos con un grado de significatividad de **0**
- Practican esta actividad las escuelas secundarias estatales No le haces caso al tiempo. que en voz alta alabas la conducta positiva de otros alumnos con una sig de **0**.
- Castiga sin recreo o tiempo libre actividad practica por las escuelas secundarias estatales con una sig de **0**.
- Cambiarlo de sitio y aislarlo, actividad que realizan las escuelas con una significatividad de **0.011**.
- Aquí esta actividad es muy importante que no se realce, pero las escuelas secundarias lo realizan y es reñirle en voz alta con una sig de **0**.

- Dar malas notas, con una significatividad de **0.009**, a diferencias de las escuelas secundarias esta actividad no lo realizan las escuelas secundarias generales.

#### 4.11.9 t de student Modelo de Autocontrol

No. ítem	ítems Modelo de Autocontrol	sig
29	Favoreces o potencias la auto evaluación de los alumnos	0.736
30	Ayudas a los alumnos a que especifiquen un programa de comportamiento.	0.923
31	Enseñas a los alumnos a corregir su conducta escolar	0.872
32	Dejas que los alumnos elijan el entorno de trabajo.	<b>0.28</b>
33	Ofreces a los alumnos recursos.	<b>0.495</b>
34	Ayudas a los alumnos a que ellos mismos se premien.	0.718
35	Mantienes entrevistas periódicas con los alumnos.	891

#### 4.11.10 Características de Nivel de significatividad en el Modelo de Autocontrol

No. ítem	ítems Modelo de Autocontrol	sig
29	Favoreces o potencias la auto evaluación de los alumnos	0.736
30	Ayudas a los alumnos a que especifiquen un programa de comportamiento.	0.923
31	Enseñas a los alumnos a corregir su conducta escolar	0.872
32	Dejas que los alumnos elijan el entorno de trabajo.	<b>0.28</b>
33	Ofreces a los alumnos recursos.	<b>0.495</b>
34	Ayudas a los alumnos a que ellos mismos se premien.	0.718
35	Mantienes entrevistas periódicas con los alumnos.	891

De los siete ítems de que se compone el Modelo de Autocontrol solamente uno de ellos presenta una significatividad diferente a los demás, indicando con esto que esta actividad no la realizan las escuelas secundarias estatales y tiene las siguientes características:

- Dejas que los alumnos elijan el entorno de trabajo con un significatividad de **0.28**.
- Las demás actividades presentan similitud entre ambas instituciones.

#### 4.11.11 t de student Modelo de Práctica Básica.

No. ítem	Ítems Modelo de Práctica Básica.	sig
36	Sueles conseguir una atmósfera de trabajo en el aula	0.216
37	Seleccionas y diriges lo que deben de aprender los alumnos	0.035
38	Decides y determinas los modos de agrupamiento de los alumnos.	0.955
39	Mantienes altas tus expectativas académicas	<b>0</b>
40	Promueves un ambiente de trabajo en el aula.	<b>0.001</b>
41	Creas un ambiente que favorezca la serenidad y la relación en el aula.	0
42	Antes de empezar una lección informas a los alumnos sobre los objetivos.	0.008
43	Estableces en el aula una normativa.	0.004
44	Diriges un coloquio de preguntas al acabar de explicarla lección.	0.211
45	Cuando preguntas a los alumnos sobre lo explicado	0.008
46	Ofreces en el aula tiempo de trabajo personal	0.008
47	Encargar trabajo para hacer en caso sobre lo explicado.	2

4.11.12 Características de Nivel de significatividad de los Modelos Práctica  
Básica.

No. ítem	Ítems Modelo de Práctica Básica.	Nivel de sig
36	Sueles conseguir una atmósfera de trabajo en el aula	0.216
37	Seleccionas y diriges lo que deben de aprender los alumnos	0.035
38	Decides y determinas los modos de agrupamiento de los alumnos.	0.955
39	Mantienes altas tus expectativas académicas	<b>0</b>
40	Promueves un ambiente de trabajo en el aula.	<b>0.001</b>
41	Creas un ambiente que favorezca la serenidad y la relación en el aula.	<b>0</b>
42	Antes de empezar una lección informas a los alumnos sobre los objetivos.	<b>0.008</b>
43	Estableces en el aula una normativa.	<b>0.004</b>
44	Diriges un coloquio de preguntas al acabar de explicarla lección.	<b>0.211</b>
45	Cuando preguntas a los alumnos sobre lo explicado	<b>0.008</b>
46	Ofreces en el aula tiempo de trabajo personal	<b>0.008</b>
47	Encargar trabajo para hacer en caso sobre lo explicado.	<b>2</b>

En esta tabla 4.11.12 de Modelo de práctica básica se compone de doce ítems de los cuales solamente ocho presentan una significatividad diferente en lo que realizan las escuelas secundarias estatales y generales, mostrando a continuación las actividades que realizan las estatales:

- Mantiene altas sus expectativas académicas con una sig de **0.**
- Promueve un ambiente de trabajo en el aula una sig de **0.001.**
- Crea un ambiente que favorezca la serenidad y la relación en el aula una sig de **0.**
- Antes de empezar una lección informas a los alumnos sobre los objetivos una sig de **0.008.**
- Estableces en el aula una normativa una sig de **0.004.**
- Diriges un coloquio de preguntas al acabar de explicar la lección una sig de **0.211.**
- Cuando preguntas a los alumnos sobre lo explicado, sig de **0.008.**
- Ofreces en el aula tiempo de trabajo personal, sig de **0.**

## CONCLUSIONES

Los modos de enseñar son tan diversos como las formas de aprender, esta investigación es un referente de cuáles son los principales modelos que utilizan los docentes de escuelas secundarias generales y estatales de la ciudad de Durango en la enseñanza de la historia y que características de los diferentes modelos utilizan con mayor frecuencia.

Según los resultados que se obtuvieron de los seis modelos de enseñanza, tres son cognitivos (adquisición de conceptos, desarrollo cognitivo y organizadores previos) y tres modelos conductuales (control de contingencia, autocontrol y practica básica). Encontré que los principales modelos de enseñanza que utilizan los docentes de escuelas secundarias generales y estatales de la ciudad de Durango en la enseñanza de la historia es el de modelos de adquisición de conceptos con una media de (3.32), el siguiente modelo es el de organizadores previos de D. Ausubel con una media de (3.32).

De acuerdo a las características de los modelos y a la preferencia por parte de los docentes son los siguientes:

Modelo de desarrollo de J. Piaget : las características de la actividad que más desarrolla el docente dejar a los alumnos a que elijan sus propias experiencias de aprendizaje (3.4).

Organizadores previos de D. Ausubel: lo que hace el docente es presentar a los alumnos unos conceptos y principios generales, al terminar de exponer pide ejemplos para retroalimentar el aprendizaje (3.4).

Modelo de control de contingencia: el docente modifica el ambiente de trabajo y da buenas notas a los alumnos como una forma de estimular el aprendizaje (3.5).

Modelo de práctica básica: antes de dar una lección informa a los alumnos sobre los objetivos (3.4).

En el modelo de adquisición de conceptos las actividades que menos desarrollaron en las escuelas secundarias fue cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos pones ejemplos (0.77), se concretan únicamente la desarrollo de la clase. Enseñar a los alumnos a comparar las características esenciales (0.198).

Modelos de desarrollo cognitivo: sobresalen las escuelas secundarias estatales en dejar a que los alumnos elijan sus propias experiencias de aprendizaje (0.825), enseñan por medio de juegos y actividades de descubrimiento (0.366)., durante la entrevista partes de un supuesto inicial (0.312).

Modelo de organizadores previos: de D. Ausubel sobresaliendo las escuelas secundarias estatales que menos lo aplican en las actividades de antes de dar una lección presenta a los alumnos unos conceptos y principios generales (0.656), al acabar de exponer pides ejemplos que expresen la relación de la nueva información con los conocimientos anteriores (0.008).

Control de contingencia aquí sobresalen las escuelas secundarias generales en la actividad de dar buenas notas (0.526), dar muestras de afecto positivo, no lo practican los docentes de escuelas secundarias estatales (0.182), tampoco le dan a los alumnos puntos para después cambiarlos por cosas que les gusten (0.001).

Control de contingencia: los docentes de escuelas secundarias generales la actividad que más aplican es dar a los alumnos materiales variados y atractivos de trabajo (0.793), en las escuelas secundarias los



docentes de la asignatura de historia no dan muestras de afecto positivo (0.182).

Modelo de autocontrol: la actividad que practican los docentes de escuelas secundarias generales es favorecer y potenciar la auto evaluación de los alumnos (0725).

Los resultados que arrojan la presente investigación son un marco de referencia para nuevas investigaciones que se pretendan realizar acerca del tema y no solo enfocado a la asignatura de historia sino a otras asignaturas, ya que los modelos de enseñanza y el propio cuestionario ofrece estas posibilidades.

Algunas inquietudes que me surgieron como producto del análisis de estos resultados es el de mejorar la enseñanza, a través de foros, así como en reuniones colegiadas y estatales de academias, en los propios cursos de carrera magisterial.

Otra cuestión importante es probar la validez del instrumento en otros escenarios educativos como son en escuelas particulares y aplicado a nivel macro en escuelas y universidades que cuente con bachilleratos, aplicarlo también a otras entidades de la república mexicana y así poder establecer comparaciones y llegar a establecer preferencias en un determinado modelo de enseñanza.

Al efectuar un análisis de las características generales de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario, tanto en escuelas secundarias generales como secundarias estatales, surgen unas interrogantes, buscar la asociación entre perfil y los resultados de la aplicación de los modelos de enseñanza.

Sería de suma importancia que en las futuras investigaciones se ahondara más sobre el género, edad de los docentes y sobre todo la carga horaria que tiene cada uno de ellos.

El análisis realizado demostró que entre las escuelas secundarias generales y secundarias estatales no hay una diferencia significativa en la forma en que utilizan los diferentes modelos de enseñanza. Para esto se utilizó la t de student y se tuvo como regla de decisión el valor de  $-.05$ . A partir de esto se puede afirmar que no hay una diferencia sustancial o significativa entre estas dos tipos de escuelas con relación a los modelos de enseñanza.

## REFERENCIAS

- Alvariño. A (1994). Materiales didácticos para una visión androcéntrica de la historia. Centro de investigación y documentación educativa [.inforedinet@mec.es](mailto:inforedinet@mec.es).
- Arzola. D. (1997). La enseñanza de la historia en la escuela primaria ¿otra vez la misma historia?.
- Ausubel, D. (1977), *the facilitation of meaningful verbal in the classroom*, Educational Psychologist, 12, 162-178.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanestan, H. (1987), *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, Trillas 3ª. Ed. México.
- Bandura. A. (1987), *Pensamiento y acción, fundamentos sociales*. Martínez Roca. Barcelona.
- Becker, W. (1983) *Applications of behavior principles in typical classroom*, En C Thoreson (ed.) Behavior Modification in education. Nat. Soc. St. Educat. 2<sup>nd</sup>, ed. Chicago.
- Braslavsky. C. (1994). Aprender de la historia para enseñar historia. La enseñanza de la historia. OEAp.75-87. Washington. <http://www.eorosur.org/reduc/redu.htm>.
- Brophy, J. y Good, T. (1989), *Conducta del profesor y resultado del alumno*. En W. Wittrock (ed.): La investigación de la enseñanza III, Profesores y alumnos, Paidós-MEC. Barna
- Bruner, J. Goodnow, J, y Austin, G. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. 3r ed. Narces. Madrid.
- Cabral Villegas, L G (1999), un referente ausente en la enseñanza de la historia, tiempo vivido y tiempo histórico. CD-ROM. COMIE V Congreso Aguascalientes, México.
- Carbonell Cristófol T. (1998), *La restauración, una didáctica para el bachillerato* (16-18) Aula, historia social. No 1.
- Carrasco Soto Raymundo (2004) Tesis de Maestría en Educación: Campo Practica educativa, *Condiciones socioeconómicas y Demográficas del alumno como determinantes en el Aprendizaje*

- Case, R. (1989) *El desarrollo intelectual, del crecimiento en la edad madura*. Paidós, Barcelona
- Coll, C (1987) *Psicología y currículum*, laia. Barcelona.
- Coll. C..(1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidos, Barcelona
- Congresos de Investigación Educativa IV, V, VI, VII, (COMIE).
- Delgado. P. (1992). *Repercusiones de la escuela de los Annales en la enseñanza de la historia de España*. Universidad Computense de Madrid. Facultad de Educación <http://www.redu.cl/>.
- Del río, M. (1990) *Comportamiento y aprendizaje: Teorías y aplicaciones escolares*. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*, Psicología y educación, Alianza. Madrid.
- Elizalde, L. (1999), *El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia* . CD-ROM, COMIE V Congreso, Aguascalientes, México.
- Escribano González. A (1992). *Modelos de Enseñanza en Educación Básica* Madrid
- Gardner y Pozo.  
[http://educacion.idoneos.com/index.php/La\\_ense%C3%B1anza\\_y\\_el\\_enfoque\\_cognitivo](http://educacion.idoneos.com/index.php/La_ense%C3%B1anza_y_el_enfoque_cognitivo)
- Gimeno Sacristán, J. (1993), *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Anaya, Madrid
- Ginsburg, H. y Opper, . (1982) y Rosen (1984) *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*, Prentice-hall internacional. Ocaset. Madrid.
- Good. T. y Brophy. J. (1985). *Psicología educacional interamericana*, México.
- Goodnow, W. (1982), *the contingency theory of educational. International Journal of Lifelong*, 1,4, 341-352.
- Hernández Rojas (1988) *Paradigmas en Psicología de la educación*, Paidos
- Hernández Sampieri. R. Fernández. C. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ed. Mc Graw Hill interamericana editores. México. D.F
- Hernández Sampieri (2004) *Metodología de la Investigación*, edit McGraw Hill.  
<http://es.wikipedia.org/wiki/Portada>, (2007).
- Joyce, B. Y Weil, M. )2002), *Modelos de enseñanza*, Gedisa, Barcelona.

- Kanfer, F. (1983) *Behavior modification: An overview*. En C. Thoresan (ed.) Behavior Modification in education, National Society Study Education. 3<sup>rd</sup>, ed. New York.
- Kazdin. A. (1981). Behavior modification in education, Contributions and limitations: Developmental.Review. 1, 34-57.
- Klausmeier (1977) Klausmeier, H. 1977, *Educational experience and cognitive development*, Educational Psychologist, 12, 179-196.
- Martínez. J.J, (1970). Hacia una didáctica activa de la historia. Universidad de la Laguna. [hpt://www.eorosur.org/redu/reduc.htm](http://www.eorosur.org/redu/reduc.htm).
- Mora. D. (2000.) La enseñanza de la historia en las escuelas del Distrito Federal. CD-ROM. COMIE VI Congreso, Colima.
- Peterson, P. (1986), *Direct Instruction reconsidered*. En P. Peterson y H. Walberg (eds.): Research on teaching: Concepts Findings and Implications. McCutchan, 2<sup>nd</sup>. Ed. Berkeley..
- Piaget, J (1983) *La psicología de la inteligencia, Crítica*, Barcelona
- Piaget, J. (1976) *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, Barcelona, México
- Planes y programas SEP 1994.
- Ramírez Pablos, (1994), El papel del profesor en una sociedad en cambio: la historia en la enseñanza secundaria, Universidad de Granada
- Rimm, D y Masters, J. 1985, *behavior Therapy: Techniques and Empirical Findings*. Academic Press. 3<sup>rd</sup>, ed. New York.
- Rivas Esperanza, (2007), Tesis de Maestría Modelos *Prevalecientes en la Enseñanza de la Historia en Telesecundarias*. UPD.
- Salazar Sotelo J. (2001), *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, UPN, México.
- Salkind. N. (1998), Métodos de investigación. México: Prentice Hall, 3<sup>a</sup>. Edición
- Santamaría, A. (1984), *Diccionario de sinónimos y antónimos e ideas afines*, Ramón Sopena 4<sup>a</sup> edición Barcelona.
- Sevilla, Ángeles (2000), Didáctica y formación del profesorado hacia un nuevo paradigma. edit Dykinson.
- Tennyson, C. ; Tennyson, R. y Rothen, W. (1980), *Content structure and instructional control strategies as design variables in concept acquisition*. Journal of Educational Psychology, 72, 499-505

- Thomas J.(1980) Agency and achievement: Self-management, and self-regard Review Educational Research. 50, 213-240.
- Tirado. Segura. R. (1995.) El modelo histórico, un recurso para la enseñanza en educación básica. CD-ROM. COMIE IV Congreso, Yucatan.
- Valles Mendoza José Miguel (2007) Tesis de Maestría: *Modelos prevalecientes en la Enseñanza de la Historia en Secundarias Estatales de la Ciudad de Durango*. UPD
- Vargas Segura. R.(1995). Los docentes de educación primaria y la enseñanza de la historia, CD-ROM. COMIE IV Congreso. Yucatán
- Weil, M y Murphy, J. (1982), *Instruction processes*, en H. Mitzel (ed), Encyclopedia of educational Research. 5th. Ed. New York.
- Zatarain. R. (1995). Nociones de tiempo y espacio histórico en los alumnos de la escuela secundaria, CD-ROM. COMIE IV Congreso Mérida, Yucatán

# ANEXOS

Anexo No. 1 Tabla de operacionalización de la variable

Modelos de enseñanza Cognitivos	Principio	Variables	Indicadores
<b>Organizadores Previos</b> (Aprendizaje Verbal Significativo, D. Ausubel) se basa en que a través de la manipulación de la estructura cognitiva del alumno.	Enseñanza expositiva deductiva, aprendizaje receptivo, aprendizaje significativo. Diseñado para reforzar en los alumnos las estructuras cognitivas.	Organizadores Previos: conceptos- nuevos, ítems 15, 16	Presenta y relaciona. Recordando y representado.
		Enseñanza expositiva general : particular ítems 17, 18, 19, 20.	Conceptos generales y conceptos específicos relacionados con los anteriores.  Material organizada en secuencia lógica. Compruebas lo aprendido. Termina con un repaso integrador. .
		Aprendizaje de recepción activa formula cuestiones, ítems 21	Al terminar de exponer formula cuestiones y pide ejemplos que relacionen la nueva información con la conocida.
Modelo de Adquisición de Conceptos (J. Bruner) relacionado con el funcionamiento cognitivo.	Categorización y formulación de de conceptos a partir de sus componentes. Conceptos específicos y su naturaleza, razonamiento inductivo.	Atributos y características esenciales, ítem 1	Identificar características esenciales o en diferentes situaciones.
		Ejemplos: instancias o casos de del concepto, ítems 2 y 3.	Pones ejemplos con características esenciales o no. Invitas a los alumnos a poner otros.
		Definición: regla que especifica atributos esenciales ítem 4	Presenta la definición después de comprobar que se conocen las características.
		Relaciones jerárquicas dependencia de conceptos, ítem 5	Enseña a comparar características esenciales para descubrir relaciones de dependencia.
<b>Desarrollo Cognitivo</b> (J. Piaget) Relacionado con el desarrollo de los procesos del pensamiento que los individuos interpretan de su medio ambiente.	Potenciar el crecimiento intelectual, donde el aprendizaje es un proceso adaptativo, donde los alumnos inician y construyen sus propias experiencias logrando el crecimiento intelectual mediante la presentación de tareas que impulsen nuevos niveles de razonamiento.	Principio constructivista, construcción desde experiencias, profesor facilitador, ítem 6, 7,8.	Material concreto, manipulable, Alumnos elige experiencias de aprendizaje. Enseñanza a través de juegos y actividades de descubrimiento
		Profesor como diagnosticador del desarrollo intelectual del alumno, ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14.	Descubrir etapas intelectuales. Estrategia indiviluzada para conocer el grado de razonamiento espontáneo. . Comprueba pidiendo justificación a las respuestas.
		Profesor como creador y del conflicto cognitivo,	Situaciones desconcertantes que



		ítem 13	provoquen una respuesta razonable.	
<b>Modelos de conductistas</b>	<b>Principio</b>	<b>Variables</b>		<b>Indicadores</b>
<b>Control de Contingencia, basado</b> en los principios del condicionamiento operante (refuerzo, control del estímulo)	Sistematización del estímulo reforzante Estímulo+ Condición = Respuesta no deseada Estímulo Reforzante=	Relación de contingencia modificación ambiental estímulo-respuesta-consecuencias: ítems 22,23,24,25, Control del refuerzo. administración sistemática de principios de refuerzo, ítems 26,27,29		Precisar conducta, términos concretos
				Plan de observación
				Planificar estímulos. Reconocimiento inmediato de realizar la conducta
<b>Autocontrol:</b> Apoyado en la regulación del propio individuo en su conducta	Principios operantes de control del estímulo y refuerzo, es el propio individuo quien determina y controla el progreso	Autocontrol: autoevaluación, autorregistro, control de estímulo, y autoinstrucción Ítems 29, 30, 31, 32 y 33  Autoreforzo: impuesto por el alumno. Ítems 34 y 35		Autoevaluación  Programa de comportamiento positivo Enseña a alumnos a corregir su conducta, observándose y llevando cuenta. Alumnos eligen entorno de trabajo. Ofrece recursos que impulsen a corregir y mantener determinadas conductas.
<b>Practica Básica</b> (Instrucción Directa): Incluye, control de estímulo, el reforzamiento y el modelado	Eficiencia del prof. Basado en la psicología del entrenamiento y la psicología conductual promueve la adquisición de hechos y	Control del profesor Sobre el ambiente	Enfoque Académico. ítem 36. Dirección y control del Prof. Ítems 37 y 38 Altas expectativas sobre el rendimiento. Ítem 39. Responsabilidad y colaboración del alumno. ítem 40 Clima efectivo positivo en el aula. Ítem 41	Con una buena atmósfera de trabajo, Evita que los alumnos se distraigan. Dirige y selecciona lo que se debe aprender. Decide y determina los modos de agrupamiento. Mantiene altas expectativas para estimular a progresar. Promueve ambiente cooperativo y responsable de alumnos. Ambiente de serenidad y relajación.
		Dirección de la tarea por parte del profesor	Estructuración de la lección Ítems 42 y 43 Interacción prof. Alumno. Ítems Supervisión Ítems. 46 y 47	Informe previo de objetivos... Establece normatividad en el uso de materiales. Divide la lección en partes estructuradas. Termina la lección con un resumen. Preguntas y respuestas al final de la lección. Trabajo personal, supervisa el progreso de cada alumno. Manda deberes para casa sobre lo explicado.

Anexo No 2. Cuestionario modelos de enseñanza.



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA DE DURANGO**  
**MAESTRIA EN EDUCACION: CAMPO PRÁCTICA**



**CUESTIONARIO MODELOS DE ENSEÑANZA**

El objetivo de este cuestionario es obtener información, acerca de la forma de enseñanza que tienen los profesores en la asignatura de Historia en el salón de clase. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales.

**DATOS ESPECIFICOS.**

Edad \_\_\_\_\_ Genero \_\_\_\_\_ Experiencia Docente \_\_\_\_\_ (años)

Nivel Estudios \_\_\_\_\_ Titulado<sup>0</sup> Pasante<sup>0</sup> (Tacha la respuesta).

Cursos de actualización realizados durante el último ciclo escolar.

---

---

---

**INSTRUCCIONES**

Todas las preguntas se refieren a actividades que puede realizar un profesor en su clase.

Por lo tanto sus respuestas han de reflejar lo que verdaderamente hace en el aula.

Lee cada pregunta y conteste tachando el número correspondiente a sólo una alternativa de entre las que se ofrecen.

Ejemplo:

Utiliza el material audio-visual durante sus explicaciones.....1 ~~2~~ 3 4 5

1= Nunca. 2= A veces 3=Normalmente. 4=Casi siempre. 5=Siempre

AVC2077

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
1. Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos, les presentas primero los conceptos nuevos que aparecen, identificando sus características esenciales y no esenciales.	1	2	3	4	5
2. Cuando tienes que explicar una lección nueva a los alumnos, pones ejemplos que contengan todas las características esenciales del concepto y otros ejemplos que no las contengan todas.	1	2	3	4	5
3. Cuando compruebas que los alumnos distinguen bien los ejemplos que tú les has puesto, los invitas a continuación, a que ellos mismos pongan otros ejemplos.	1	2	3	4	5
4. Presentas las definiciones de un concepto después de comprobar que los alumnos distinguen claramente sus características esenciales y no esenciales.	1	2	3	4	5
5. Enseñas a los alumnos a comparar las características esenciales de unos conceptos con otros para llegar a descubrir relaciones de dependencia o jerárquicas entre los conceptos.	1	2	3	4	5
6. Ofreces materiales concretos para que los alumnos manipulen y hagan experiencias.	1	2	3	4	5
7. Dejas que los alumnos elijan sus experiencias de aprendizaje según sus intereses y necesidades personales.	1	2	3	4	5
8. Enseñas por medio de juegos y actividades de descubrimiento.	1	2	3	4	5
9. Cuando tienes que enseñar una tarea o trabajo nuevo a los alumnos, intentas primero averiguar el tipo de razonamiento que han alcanzado para adecuar la nueva tarea a su capacidad intelectual.	1	2	3	4	5
10. Para conocer y descubrir el nivel de razonamiento espontáneo de los alumnos, mantienes con ellos entrevistas individuales.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
11. Durante la entrevista con los alumnos, partes de un supuesto inicial acerca de su etapa intelectual, seleccionando una tarea y formulándole preguntas hasta que por sus respuestas vas comprobando la etapa real intelectual en que se encuentra.	1	2	3	4	5
12. Para separar y distinguir las respuestas útiles (reflexionadas) de las inútiles (no reflexionadas, fantasiosas), vuelves a repreguntar hasta que compruebas que las respuestas del alumno expresen su nivel espontáneo de razonamiento.	1	2	3	4	5
13. Para conocer el tipo de razonamiento del alumno, le haces preguntas que planteen situaciones desconcertantes, aparentemente contradictorias, para provocar una respuesta razonada.	1	2	3	4	5
14. Cuando el alumno va respondiendo razonadamente a tus preguntas, le vas formulando nuevas cuestiones para comprobar la consistencia de su razonamiento, pidiéndole que justifique su respuesta	1	2	3	4	5
15. Antes de dar una lección (plan de trabajo, tema etc.), presentas a los alumnos unos conceptos y principios generales que relacionen lo que van a aprender con lo que ya saben y conocen.	1	2	3	4	5
16. Al comienzo de una lección (tema, plan de trabajo etc.) empiezas recordando y repasando con los alumnos aquellos conocimientos y conceptos que han aprendido anteriormente y que están relacionados con los que van ha aprender	1	2	3	4	5
17. Cuando explicas una lección nueva, sigues un proceso deductivo: partes de ideas y conceptos generales para llegar a unos conceptos e ideas más específicas, relacionados con los anteriores	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
18. Durante la exposición, presentas el material de manera organizada, en secuencias lógicas, para que los alumnos puedan relacionar claramente unas ideas con otras.	1	2	3	4	5
19. Durante la explicación, vas comprobando que cada paso o parte ha sido entendido por los alumnos antes de pasar al siguiente	1	2	3	4	5
20. Terminas tu exposición con un repaso integrador o resumen de todo lo dicho, destacando los conceptos generales y los más específicos.	1	2	3	4	5
21. Al acabar de exponer pides ejemplos que expresen la relación de la nueva información con los conocimientos anteriores aprendidos.	1	2	3	4	5
22. Para mantener un buen ambiente de trabajo. Antes de reafirmar una conducta positiva o corregir una mala conducta, precisas bien la conducta en términos concretos y observables (pupitre limpio, terminar la tarea, levantar la mano en silencio, etc.).	1	2	3	4	5
23. Después de definir la conducta a promover o corregir en los alumnos, haces un plan de observación para conocer cuando ocurre, cuantas veces, quienes la realizan, a quien se dirige, en qué condiciones, etc.	1	2	3	4	5
24. Modificas el ambiente físico del aula combinando los elementos y materiales para que favorezcan una determinada conducta positiva de aprendizaje. (Poner las mesas en círculo para debate, mesas separadas para trabajo personal, 4 ó 5 mesas juntas para trabajo en grupo, etc.).	1	2	3	4	5
25. Das a los alumnos materiales variados y atractivos de trabajo para estimular su aprendizaje de habilidades, destrezas y conceptos.	1	2	3	4	5
26. Premias o castigas a los alumnos inmediatamente después de que realicen una buena o mala conducta	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
27. Si un alumno/s realiza una conducta positiva en clase tu reacción es: (conteste en cada inciso)					
a. alabarle en voz alta	1	2	3	4	5
b. dar muestras de afecto positivo: sonrisas, palmadas	1	2	3	4	5
c. dar premios materiales: juego, golosinas, cromos.	1	2	3	4	5
d. Conceder tiempo libre para su actividad preferida: recreo, jugar etc.	1	2	3	4	5
e. Dar puntos para después cambiarlos por cosas que les gustan.	1	2	3	4	5
f. Dar buenas notas	1	2	3	4	5
g. Otros (especificar)	1	2	3	4	5
28. Si un alumno/s se porta mal en clase, tu actuación es: (contestar en cada inciso)					
a. aparentas ignorar su conducta.	1	2	3	4	5
b. No le haces caso, al tiempo que en voz alta alabas la conducta positiva de otros alumnos.	1	2	3	4	5
c. Castigas sin recreo o tiempo libre.	1	2	3	4	5
d. Cambiarlo de sitio y aislarlo por un tiempo.	1	2	3	4	5
e. Refirle en voz alta.	1	2	3	4	5
f. Dar malas notas.	1	2	3	4	5
29. Favoreces y potencias la autoevaluación de los alumnos.	1	2	3	4	5
30. Ayudas a los alumnos a que especifiquen un programa de comportamiento positivo, de manera que precisan los objetivos a corto y largo plazo.	1	2	3	4	5
31. Enseñas a los alumnos a corregir su conducta escolar haciendo que se observen y lleven cuentas de sus comportamientos.	1	2	3	4	5

	Nunca	A Veces	Normalmente	Casi Siempre	Siempre
32. Dejas que los alumnos elijan el entorno de trabajo que consideren mas favorable (cambiar de sitio, trabajar solo, etc.)					
33. Ofreces a los alumnos recursos, tales como reglas, refranes, proverbios, máximas, etc., que les impulsen a corregir y mantener determinadas conductas.	1	2	3	4	5
34. Ayudas a los alumnos a que se premien ellos mismos con algo que les guste, cuando han realizado un esfuerzo por conseguir una buena conducta escolar.	1	2	3	4	5
35. Mantienen entrevistas periódicas con los alumnos para revisar su progreso en el logro de determinadas conductas positivas escolares.	1	2	3	4	5
36. Suelas conseguir una atmósfera de trabajo en el aula, evitando que los alumnos se distraigan con juegos, conversaciones personales, etc.	1	2	3	4	5
37. Seleccionas y diriges lo que deben aprender los alumnos.	1	2	3	4	5
38. Decides y determinas los modos de agrupamiento de los alumnos en el aula.	1	2	3	4	5
39. Mantienes altas tus expectativas académicas sobre los alumnos para estimular a que progresen más y más en su rendimiento.	1	2	3	4	5
40. Promueves un ambiente de trabajo en el aula caracterizado por la cooperación y la responsabilidad de los alumnos.	1	2	3	4	5
41. Creas un ambiente que favorezca la serenidad y la relajación en el aula.	1	2	3	4	5
42. Antes de empezar una lección (tema, plan de trabajo, etc.), informas a los alumnos sobre los objetivos, contenidos, recursos y actividades que van a trabajar.	1	2	3	4	5

		Nunca	A Veces	Normalmente	Casi Siempre	Siempre
43.	Estableces en el aula una normativa para que los alumnos sepan conducirse acerca de la obtención y uso de los materiales.	1	2	3	4	5
44.	Diriges un coloquio de preguntas y respuestas al acabar de explicar la lección (tema, etc.).	1	2	3	4	5
45.	Cuando preguntas a los alumnos sobre lo explicado, procuras hacer preguntas que puedan contestar correctamente la mayoría de la clase.	1	2	3	4	5
46.	Ofreces en el aula tiempo de trabajo personal, a la vez que supervisas el progreso que cada alumno va realizando individualmente.	1	2	3	4	5
47.	Encargas trabajo para hacer en casa sobre lo explicado en clase.	1	2	3	4	5