



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA  
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOJA  
MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
POSTGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa, de la ciudad de Cuenca durante el año 2011-2012.**

**Tesis de investigación  
previa a la obtención del  
Título de Magíster en  
Pedagogía.**

**Autora  
Lcda. Yolanda Eufemia Vázquez Vélez**

**Directora de Tesis  
Mgs. Marina del Rocío Ramírez Zhindón**

**Centro Asociado Cuenca  
Año 2012**

## **CERTIFICACIÓN**

Cuenca, 10 de noviembre de 2011

Mg.

Rocío Ramírez

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de investigación que se ajusta a las normas establecidas por el Posgrado en Pedagogía para el desarrollo de tesis de Maestría, de la Universidad Técnica Particular de Loja, en tal razón autorizo su presentación para los fines legales pertinentes

---

Mgs. Rocío Ramírez

Cuenca, noviembre 10 de 2011

## **CESIÓN DE DERECHOS**

Conste por el presente documento la cesión de los derechos de Tesis de Grado a favor de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Yolanda Eufemia Vázquez Vélez, con CI 0101989242, en calidad de autora de la presente investigación eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo.

Rocío Ramírez, con CI 1104028095, en calidad de Directora de Tesis, declaro ser coautora de la presente investigación en solidaridad con la autora, eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo investigativo.

Adicionalmente, declaramos, conocer y aceptar las disposiciones del artículo 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad sobre la propiedad intelectual de investigaciones; trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad.

Para constancia, suscribimos que la presente Cesión de Derecho a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año. \_\_\_\_\_

Mgs. Rocío Ramírez  
CI 1104028095  
DIRECTORA DE TESIS

Lcda. Yolanda Vázquez V.  
CI 0101989242  
AUTORA

# AUTORIA

Las ideas, conceptos y contenidos que se exponen en el presente informe de investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

f \_\_\_\_\_

Yolanda Vázquez Vélez  
CI 0101989242

## *Agradecimiento*

*A la Universidad Técnica Particular de Loja por haberme permitido concluir con mis estudios de Maestría en Pedagogía.*

*Al Postgrado de Pedagogía.*

*Al cuerpo Docente del Postgrado en Pedagogía.*

*A las Instituciones Educativas que brindaron apertura para el desarrollo de la presente tesis.*

*A todas aquellas personas que sin esperar nada a cambio compartieron sus conocimientos y que durante los dos años que duró este sueño lograron convertirlo en una realidad.*

## *Dedicatoria*

*A mi esposo que me ha demostrado todo el valor y toda la fuerza en un abrazo de apoyo incondicional.*

*A Pablo y Estefanía, mis hijos, porque dentro de sus sonrisas eternas aprendí que la vida está llena de satisfacciones no materiales.*

*Yolanda Vázquez Vélez*

## INDICE

<b>Contenido</b>	<b>página</b>
Certificación del Director de Tesis .....	ii
Cesión de Derechos .....	iii
Autoría .....	iv
Agradecimiento .....	v
Dedicatoria.....	vi
Índice .....	vii
1. Resumen.....	1
2. Introducción .....	2
3. Marco Teórico .....	3
<b>CAPÍTULO I</b>	
3.1. Pedagogía. Concepciones y definiciones del concepto Pedagogía .....	5
3.1.1. Definiciones .....	5
3.1.2. Concepciones sobre la Pedagogía .....	7
3.1.3. Modelos Pedagógicos.....	8
3.1.4. Modelo Pedagógico Tradicional.....	8
3.1.5. Modelo Pedagógico Conductista o por Objetivos .....	10
3.1.6. Modelo Pedagógico Constructivista.....	11
3.1.7. Modelo Pedagógico Social.....	14
3.1.8. Modelos Didácticos .....	16
3.1.9. Paradigmas Psicológicos del proceso enseñanza aprendizaje.....	19
3.1.10. Paradigma Conductista.....	19
3.1.11. Paradigma Cognitivo.....	20
3.1.12- Paradigma Ambientalista .....	23
3.1.13. Paradigma Constructivista .....	25

## CAPÍTULO II

3.2. Currículo .....	28
3.2.1. Concepción, funciones e importancia .....	28
3.2.2. Modelos curriculares según los tres paradigmas .....	29
3.2.2.1. Modelo Tecnológico .....	29
3.2.2.2. Modelo Simbólico.....	31
3.2.2.3. Modelo Socio-crítico .....	33
3.2.2.4. Tendencias Curriculares .....	34

## CAPÍTULO III

3.3. Pedagogía contemporánea y su práctica.....	35
3.3.1. Buenas prácticas pedagógicas .....	36
3.3.2. Políticas educativas ecuatorianas.....	37
3.3.3. Transformación educativa ecuatoriana .....	38
4. Metodología de la Investigación.....	39
4.1. Introducción .....	39
4.2. Proceso de la investigación .....	40
5. Resultados de la Investigación .....	43
5.1. Información de los docentes .....	43
5.2. Preparación académica de los docentes .....	47
5.3. Rol de los docentes .....	48
5.4. Planificación pedagógica y actualización del Centro Educativo.....	50
5.5. Práctica pedagógica del docente .....	60
5.6. Relación entre Educador y Padres de Familia .....	69
5.7. Información de los estudiantes .....	77
5.8. Práctica Pedagógica del Docente .....	84
5.9. Relación entre Educador y Padre de Familia.....	93
5.10. Ficha de Observación de la Práctica Docente .....	98
5.11. Discusión .....	102
5.12. Conclusiones .....	112
5.13. Recomendaciones .....	114



5.14. Propuesta.....	117
5.14.1. Título.....	117
5.14.2. Introducción .....	117
5.14.3. Justificación .....	118
5.14.4. Objetivos .....	118
5.14.5. Metodología .....	119
5.14.6. Fundamento teórico de la propuesta .....	121
5.14.7. Actividades.....	123
5.14.8. Bibliografía .....	125
5.14.9. Diseño del Taller .....	126
6. Bibliografía .....	131
7. Anexos .....	135

## Resumen

Para conocer la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana, se tomó como muestra representativa el Colegio Miguel Merchán de Cuenca, establecimiento secundario y ubicado en zona urbana.

Se encuestó a 20 docentes (básica 10, bachillerato 10) y 40 alumnos (básica 20, bachillerato 20) y se entrevistó a la Vicerrectora para interrogar sobre: preparación académica, rol del docente, planificación y actualización del Centro Educativo, práctica pedagógica y comunicación con los padres de familia. Se complementó con observación a 10 docentes durante una clase.

70% de docentes fueron mayores de 50 años y 75% con antigüedad mayor a 20 años, 40% posee título de postgrado y 90% de docentes son titulares. Los modelos pedagógicos según los docentes fueron constructivismo (80%) y conductismo (20%), pero según la observación de la práctica docente el modelo tiene más elementos tradicionales.

Según los estudiantes las clases son improvisadas y en base de apuntes anteriores. Las relaciones entre docente-discente son poco afectivas.

Se propone mejorar la práctica pedagógica con base en utilizar recursos contemporáneos y participación de docentes y estudiantes seminarios y talleres interactivos.

# *Desarrollo de Contenidos*

## **2. INTRODUCCIÓN**

En la última veintena, es decir en el último decenio del siglo que feneció y el primero del que comienza, la educación ecuatoriana ha sido objeto de múltiples enfoques críticos, formulados con diferentes tipos de vista pedagógicos, filosóficos, psicológicos y bajo la influencia de las condiciones socio culturales y del entorno político de cada época. El Ministerio de Educación, con la visión de los gobernantes de turno, ha intentado renovar desde el programa educativo hasta las estrategias pedagógicas, intención que ha sido divulgada a su tiempo por los canales oficiales, pero la tradicional cultura política del país que tiene como *modus operandi* despreciar toda acción del gobierno antecesor en beneficio de sus acciones que las considera como únicas válidas, ha hecho que estos anuncios sigan manteniéndose como intenciones nada más. Esta falta de seriedad del estado, como responsable de las políticas públicas entre las cuales la educación tiene la prioridad ha hecho que ésta no avance ni se desarrolle la transformación que tanto se espera.

No es desconocido que existe la necesidad de cambiar no sólo el modelo educativo sino el modelo de hacer política educativa porque estamos viviendo una transición en el orbe y para esto es indispensable un punto de partida: diagnosticar la realidad de la práctica pedagógica y curricular en nuestra educación pública.

La presente investigación se realizó con esa finalidad. Se eligió la Sección Diurna del Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa, de Cuenca, un centro educativo que caracteriza a la mayor parte de establecimientos fiscales

de la ciudad y por ende del país. Un establecimiento de 38 años de existencia con aspiraciones de capacitar a sus estudiantes de la mejor forma, es decir con tendencias muy plausibles hacia conseguir mejoras objetivas y de calidad pero también salpicado de las dificultades propias de las instituciones educativas de subvención estatal en las que el centralismo burocrático y el poder centralizado, también, no les permite caminar más que a paso de tortuga.

Las necesidades de cambio son perceptibles en todos los niveles y se han profundizado más con el transcurso de los años. Desde las esferas del Ministerio de Educación hasta la comunidad educativa, pasando por las Direcciones Provinciales de Educación y Supervisión, la responsabilidad de reorientar el futuro de la educación en el país ciertamente es compartida no sólo como una obligación oficial sino como un deber moral de la comunidad educativa que representada por docentes, estudiantes y padres de familia tiene un actor de mayor relevancia aún como la Universidad, que dotada de un peso académico de inobjetable trascendencia respalda todas las acciones relevantes de la sociedad.

En este sentido, la Universidad Técnica Particular de Loja ya ha difundido los resultados de una de sus líneas de investigación que involucra las prácticas pedagógicas que se administran en la educación básica y el bachillerato de los centros educativos del país. La presente investigación aporta con información adicional que de seguro abonará el terreno en el cual debe sembrarse el futuro de la docencia en el país. Los ámbitos en los que inciden los objetivos de esta investigación incluyen la identificación del modelo pedagógico utilizado por los docentes, los roles desempeñados por el maestro y el estudiante y el tipo de relación que se mantiene entre docentes, estudiantes y padres de familia.

La justificación para ahondar en un problema educativo delimitado por estos ámbitos puede entenderse aceptando que el rendimiento escolar es cada

vez más deficiente y presenta una serie de falencias en los aprendizajes y el desarrollo de habilidades, destrezas y valores.

Concienciar a los maestros en una necesaria actualización en conocimientos y en la correcta aplicación de las técnicas activas para el desarrollo diario de clases de seguro alcanzará el cambio de actitud en los educandos. La implementación de charlas, diálogos, talleres, cursos, motivacionales sobre estrategias metodologías y técnicas activas que se puede aplicar en la institución, son algunos de los recursos que superarán las viejas prácticas tradicionalistas de una docencia basada en la transmisión magistral vía tiza, pizarrón y texto.

El reconocimiento de la realidad pedagógica y curricular de la docencia que ejercemos y el giro que se pretende conseguir irá en beneficio de los estudiantes, padres de familia, profesores y comunidad concibiéndolos como una unidad socio política que representa las aspiraciones culturales de la región y el país en el sentido de lograr una evolución hacia los referentes contemporáneos hablando el mismo idioma global.

Finalmente, que los docentes ejerzan en una mejor realidad de trabajo y que los jóvenes estudiantes aspiren un futuro profesional promisorio serán los objetivos finales alcanzables por todos los involucrados en el camino hacia una educación de excelencia.

## 3. MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO I

#### 3.1. Pedagogía. Concepciones y definiciones del concepto pedagogía

##### 3.1.1. Definiciones

La palabra pedagogía tiene su origen en el griego antiguo *paidagogs*. El término está compuesto por *paidos* (niño) y *gogía* (llevar o conducir) por tanto, el concepto hacía referencia al esclavo que llevaba a los niños a la escuela.

Los diccionarios, el de la Real Academia Española de la Lengua y el de Salamanca de la Lengua Española, definen a la pedagogía como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. Entonces, proporciona guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, y se nutre de los aportes de otras ciencias: psicología, sociología, antropología, filosofía, historia y medicina, entre tantas.

Luego, el pedagogo es un experto en educación formal y no formal que investiga la manera de organizar sistemas y programas educativos dirigidos a conseguir al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades.

La pedagogía estudia la educación en todas sus fuentes: escolar, familiar, laboral y social. Sus áreas profesionales son amplias porque integra el conocimiento de otras ciencias, además de las mencionadas. Neurociencias, diagnóstico pedagógico y psicopedagógico, didáctica, formación laboral y ocupacional, técnicas individuales y grupales de aprendizaje, tecnología educativa, intervención socio-educativa, metodología, investigación educativa, análisis de datos, organización y gestión de centros educativos, políticas y legislación educativa, educación comparada, educación de adultos, educación

para la salud, educación ambiental, orientación escolar y familiar, son alguna de esas disciplinas.

Tradicionalmente, los jóvenes han imitado los gestos de los adultos para poder integrarse al grupo y el aporte educativo se ha reducido a la satisfacción de las necesidades biológicas individuales y de grupo. A este proceso inconsciente de transmisión de la cultura se ha denominado *pedagogía primitiva*, como otra de los vocablos que forma parte de las clasificaciones dadas a la pedagogía.

Actualmente pedagogía es el conjunto de saberes que se encarga de la educación como fenómeno social y humano. Es una ciencia aplicada de carácter psicosocial cuyo objeto de estudio es la educación. Recibe aportes de varias ciencias: psicología, sociología, antropología, filosofía, historia y medicina, entre otras.

Se recomienda hacer una distinción entre pedagogía y didáctica. La primera como la ciencia que estudia la educación y la segunda como la disciplina o el conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje. La didáctica es entonces sólo una disciplina dentro de la pedagogía.

En los últimos años se habla de una nueva nomenclatura de la pedagogía cuando se aplica a la enseñanza de adultos y se ha propuesto la denominación de ***andragogía*** que sería la disciplina educativa que se encarga de instruir y educar permanentemente al hombre en cualquier período de su desarrollo en función de su vida cultural y social (Pereira,1990).

Otra clasificación habla de ***pedagogía crítica***, una propuesta que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les ha impartido tradicionalmente. La propuesta dispone de todo un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica. Para conseguir su vigencia al profesor le tocará guiar a los alumnos en el cuestionamiento de las prácticas

que son consideradas represivas, a cambio de generar respuestas liberadoras a nivel individual y grupal (Freire, 2009).

Lograr que el estudiante se cuestione a sí mismo como miembro de un proceso social en el que están inmersas normas culturales, identidad nacional y religión, por ejemplo, es el primer paso de la pedagogía crítica. Conseguido este propósito el alumno podrá advertir que la sociedad es imperfecta. Esto permitirá modificar la realidad social.

La visión de algunos pedagogos contemporáneos podría ampliar el concepto de la pedagogía en el sentido de otorgársele un papel más amplio. La propuesta del argentino R. Nassif al señalar que la pedagogía es la disciplina que se encarga de regular el proceso educativo al igual que resolver los problemas que se suscitan debido a la aparición de la educación, respalda esta posibilidad (Nassif, 2008).

### **3.1.2. Concepciones sobre la pedagogía**

Otras reflexiones relevantes sobre la pedagogía han venido de prestigiados expertos en la especialidad como Emile Durkheim para quien la base de la pedagogía debía ser la sociología ya que la educación está determinada por la sociedad. El fin de la educación -decía- es preparar a los jóvenes para vivir en sociedad (Durkheim, 1956).

Una de las pedagogas de mayor renombre hasta la actualidad sigue siendo la Dra. María Montessori, su aporte centrado en la educación activa parte de la consideración de que la principal característica de la vida del niño es su actividad dentro de un ambiente de libertad, para eso creó ejercicios y material didáctico autocorrector además de la creación de la *Casa dei bambini* (Hogar para Niños) porque estaba convencida que la educación debe abarcar la vida entera del niño, de allí el carácter de casa que le dio a la escuela.



Vigotsky y Freire, soviético el primero y brasileño el segundo, tuvieron relevante repercusión al integrar al proceso de enseñanza la dimensión social tratada un tanto superficialmente por otros expertos. Para Vigotsky lo prioritario es que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. Sus herramientas psicológicas como mediación e internalización han sido aceptadas como posiciones teóricas de especial valía. Del mismo modo Freire y su *Pedagogía del Oprimido* señala con mucha firmeza que la educación es una acción cultural dirigida al cambio social opuesta a la cultura del silencio que él considera prevalece en los denominados países del Tercer Mundo dentro de los cuales Brasil y Latinoamérica entera son sus dignos representantes. A Freire se le debe el vigor del concepto concienciación forjado en la insistencia de reconocer la naturaleza política de la educación (Freire, 2009).

### **3.1.3. Modelos Pedagógicos**

Para explicar teóricamente el quehacer pedagógico se han diseñado toda una serie de modelos o representaciones ideales del mundo de lo educativo. Estos modelos tienen la finalidad de ser aplicados en la práctica pedagógica y para que se cumpla este propósito deben ser suficientemente dinámicos, es decir debe tener una capacidad de transformarse de acuerdo a las necesidades. Se reconocen los siguientes modelos pedagógicos:

### **3.1.4. Modelo Pedagógico Tradicional**

Es un modelo caracterizado porque el docente es el protagonista de la enseñanza mediante la exposición verbal. El maestro se convierte entonces en el único transmisor de conocimientos, es realmente dictador de clases, un reproductor de saberes, por tanto requiere que sea severo, exigente, rígido y autoritario. La relación con su alumno requiere a su vez de dos condiciones: es vertical hacia el discípulo y éste a su vez tiene que ser enteramente receptivo,

sus fortalezas se basan en su capacidad memorística, su capacidad de atención, su habilidad para copiar los conocimientos dictados por el maestro. En esencia, el alumno llega a la escuela vacío de conocimientos y éstos los recibirá siempre desde el exterior (Ortiz, 2008).

En este modelo prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor está siempre sobre la del estudiante; los recursos para la enseñanza son el tradicional pizarrón que hasta hace poco no podía prescindir de la tiza, los marcadores (denominados en algunos lugares *tiza líquida*) y la insustituible voz del profesor.

En el modelo tradicional la evaluación se realiza generalmente al final del período, para evidenciar si el aprendizaje se produjo y decidir si el estudiante es promovido al siguiente nivel o debe repetir el curso. Las evaluaciones son sumativas y de alguna manera, se trata de medir la cantidad de conocimientos asimilados por el estudiante.

El método de este modelo hace énfasis en la *formación del carácter* de los estudiantes. Para eso recurre a la voluntad, a la virtud de disciplina rigurosa, así como los conceptos en que se fundamentan el ideal del humanismo y la ética originados en la tradición medieval caracterizada por un dominio metafísico y religioso.

Este aprendizaje academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes enteramente receptores se asemeja al método de aprendizaje de la lengua materna por el cual el niño viendo, observando y repitiendo muchas veces aprende. Esta especie de herencia cultural de la sociedad requiere de un instrumento que en el modelo pedagógico tradicional está representado por el maestro como autoridad, en el sentido de poseer la voz autorizada (Lizárraga, 2008).

### **3.1.5. Modelo Pedagógico Conductista o por Objetivos**

Las características de este modelo son: producir aprendizajes, retenerlos y transferirlos bajo un método que fija resultados predefinidos por objetivos medibles, precisos, breves, lógicos y exactos (Colom, 2008).

La función del maestro es guiar al estudiante hacia el logro de un objetivo instruccional. Los objetivos educativos, las experiencias, su organización y su evaluación, configuran el plan de enseñanza del modelo.

En este modelo el alumno es evaluado a través del cumplimiento de objetivos. El desarrollo del modelo requiere de una sistematización que permita medir, manipular, prever, clasificar y proyectar el comportamiento del discípulo después de haberle impartido la instrucción.

El cumplimiento de los objetivos instruccionales es evaluado a lo largo del proceso de enseñanza y se controla permanentemente. El proceso de control de cumplimiento de objetivos es continuo por tanto requiere de un seguimiento.

Para algunos críticos del capitalismo el modelo se ha desarrollado históricamente a partir de las aspiraciones productivistas del individuo y sería el producto de la racionalización y planeación económica de los cursos en la fase superior del capitalismo. En resumen el modelo consiste en la fijación y control de los objetivos instruccionales que tienen que ser formulados previamente y con precisión.

Se trata en último término de una transmisión parcelada de los saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que ha dado lugar a la denominada tecnología educativa. Su exponente es Burrhus Skinner.

Igualmente David Ausubel desarrolla un modelo pedagógico fundamentado en el rol que juegan en el aprendizaje las estructuras cognitivas.

### **3.1.6. Modelo Pedagógico Constructivista**

El objetivo de este modelo es la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor. Para esto es necesaria la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento. Es un modelo que encaja con las nuevas tecnologías y la explosión de información científica, técnica y cultural que más que tratar de que el alumno la asimile toda, que es imposible, la preocupación se enfoca hacia cómo hacerlo comprender, más aún, cómo debe localizarla, seleccionarla y procesarla crítica y creativamente, así como presentarla de modo comprensible (Popkewitz, 2008).

El paradigma constructivista que ha dado lugar a este modelo se encuentra en los trabajos de Lev S. Vigotsky de Jean Piaget y tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, en otras palabras, la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura que a todas luces es un constructo.

*Aprender haciendo es el eje central del modelo.* El maestro es un facilitador que contribuye al desarrollo de capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar. El objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos de modo que ellos puedan no solamente progresar sino también evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a saberes cada vez más elaborados.

Vygotsky y Piaget son los más conspicuos representantes de este modelo pedagógico. El carácter prolífico de la obra de Vygotsky y su temprano fallecimiento ha hecho que se lo conozca como "el Mozart de la Psicología". La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos. Estos humanos nos transmiten estos productos culturales a través de la interacción social.

Sus ideas fueron considerados por las autoridades estalinistas como antimarxistas y antiproletarias. Vygotsky señala que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su medio ambiente (entorno), entre los que el lenguaje se considera como la herramienta fundamental. Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, etc. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de la formación conceptual. La carencia de dichas herramientas influye directamente en el nivel de pensamiento abstracto que el niño pueda alcanzar.

Este origen social y cultural de la conducta individual y colectiva del sujeto es sólo un ejemplo de la importancia que el fenómeno de internalización de normas, valores, etc., representa para la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad y al cual Vygotsky define como la «Ley de la doble formación» o «Ley genética general del desarrollo cultural».

Esta ley consiste en que *«en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero entre personas (interpsicológica) y, después, en el interior del niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y*

*a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos».*

Piaget fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología genética, por sus estudios sobre la infancia y por su teoría del desarrollo cognitivo. Uno de sus grandes descubrimientos es que el pensar se despliega desde una base genética sólo mediante estímulos socioculturales, así como también el pensar se configura por la información que el sujeto va recibiendo, información que el sujeto aprende siempre de un modo activo por más inconsciente y pasivo que parezca el procesamiento de la información.

En *La psicología de la inteligencia* postula que la lógica es la base del pensamiento y que en consecuencia la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, yendo desde la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción, etc. hasta -por lo menos- el cálculo proporcional.

Piaget demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto; más aún, existen diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia (lo cual no implica que no haya en la sociedad humana actual una multitud de adultos cronológicos que mantienen una edad mental pueril, explicable por el efecto del medio social).

Entonces surgió la ***Teoría Constructivista del Aprendizaje***, de su autoría. Por tal demostración, Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Así considera Piaget que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y acomodación.

### **3.1.7. Modelo Pedagógico Social**

Que los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades de una colectividad pero sin dejar de lado los rigores del hacer científico, es el fundamento del modelo pedagógico social. El aula de la escuela es un taller y el maestro es un investigador de su práctica, con esto se pretende capacitar al alumno para resolver problemas sociales y consecuentemente mejorar la calidad de vida de una comunidad (Ponce, 2008).

El fundamento del modelo pedagógico pretende el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Pero partiendo de una realidad sociológica inalterable para los científicos sociales del último siglo: el desarrollo individual está determinado por la sociedad a la que pertenece el individuo, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Los defensores y desarrolladores de este modelo son Makarenko, Freined y Paulo Freire. Este último un educador brasileño y un influyente teórico de la educación cuyas denominadas 20 máximas exponen su pensamiento:

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. La *pedagogía del oprimido*, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
13. El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
15. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una «cultura del silencio».
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación.
20. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la **humanización** del hombre.

Sus frases de mayor interés en la pedagogía se resumen en:

- La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo.
- La educación es indispensable en esa reinvención.
- Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.



- El mundo no es, el mundo está siendo.
- Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética.
- Somos seres condicionados pero no determinados.
- *Todo acto educativo es un acto político.*

### **3.1.8. Modelos Didácticos**

De la estructura de la conciencia y de la formación intelectual del hombre se deduce que el fin de la pedagogía es el de conservar, descubrir, innovar y recrear el conocimiento que le permita al hombre avanzar en su evolución cognoscitiva para solucionar problemas en un contexto ético y estético.

Según los modelos pedagógicos la comunidad educativa básica la constituyen el docente y el discente quienes disponen de un proceso académico para acceder al conocimiento con el propósito de crearlo o conservarlo, el cual será utilizado en la transformación del hombre, en principio, y de la sociedad, luego. Dentro de la comunidad educativa se generan relaciones interpersonales y otras con respecto al conocimiento que sirven para definir los distintos modelos pedagógicos.

Los modelos pedagógicos para ser desarrollados requieren de herramientas y estrategias adecuadas a manera de instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. Estos medios se denominan modelos didácticos. La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido. Sin embargo, se resumen a cuatro los modelos que se han utilizado en todas las áreas del conocimiento.

## LOS MODELOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA

Fuente: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], Nº 207, 2000

Modelo Didáctico	Para qué enseñar	Qué enseñar	Ideas e intereses de los alumnos	Cómo enseñar	Evaluación	Opinión Personal
<b>MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL</b>  <b>Centrado en el profesor como la única guía de enseñanza.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente.</li> <li>• Obsesión por los contenidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis del saber disciplinar.</li> <li>• Predominio de las informaciones" de carácter conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología basada en la transmisión del profesor.</li> <li>• Actividades centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso.</li> <li>• El papel del alumno consiste en escuchar atentamente, <i>estudiar</i> y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos.</li> <li>• El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en <i>recordar</i> los contenidos transmitidos.</li> <li>• Atiende, sobre todo al producto.</li> <li>• Realizada mediante exámenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este sigue siendo el predominante en la realidad educativa del país.</li> <li>• Los tradicionalistas lo consideraron como el mejor método.</li> <li>• La mayor parte de los docentes del país lo experimentamos con el convencimiento de que era perfecto.</li> </ul>
<b>MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO</b>  <b>Integra estrategias o técnicas procedentes de las disciplinas respectivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar una formación moderna y eficaz.</li> <li>• Obsesión por los objetivos.</li> <li>• Se sigue una programación detallada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores.</li> <li>• Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos.</li> <li>• A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como "errores" que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas.</li> <li>• Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo).</li> <li>• El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas.</li> <li>• El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en la medición detallada de los aprendizajes.</li> <li>• Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final).</li> <li>• Realizada mediante tests y ejercicios específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha satisfecho muchas de las aspiraciones de los docentes aunque no así los intereses de los discentes.</li> <li>• Las reflexiones de los estudiantes se consideran muy modificables y en algunos casos se les consideró errores que deben ser superados con nuevos conocimientos.</li> </ul>

Modelo Didáctico	Para qué enseñar	Qué enseñar	Ideas e intereses de los alumnos	Cómo enseñar	Evaluación	Opinión Personal
<p><b>MODELO DIDÁCTICO ESPONTÁNEÍSTA</b></p> <p>Es una alternativo al Modelo Tradicional que prioriza las destrezas y las actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata.</li> <li>Importancia del factor ideológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contenidos presentes en la realidad inmediata.</li> <li>Importancia de las destrezas y las actitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos.</li> <li>No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno.</li> <li>Realización por parte del alumno de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible.</li> <li>Papel central y protagonista del alumno (que realiza gran diversidad de actividades).</li> <li>El papel del profesor es no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes.</li> <li>Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática.</li> <li>Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No tener en cuenta las ideas de los alumnos es negar los derechos a sus intereses.</li> <li>La posibilidad del descubrimiento espontáneo por parte del alumno le confiere un aceptable grado de participación que no existe en el modelo tradicional</li> </ul>
<p><b>MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)</b></p> <p>Enriquecimiento del conocimiento mediante una visión crítica de la realidad con la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él.</li> <li>Importancia de la opción educativa que se tome.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento que integra referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social).</li> <li>La aproximación al conocimiento escolar se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno".</li> <li>Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.</li> <li>Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento.</li> <li>Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centrada la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto.</li> <li>Atiende sistemáticamente a los procesos.</li> <li>Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El aprendizaje basado en problemas constituye una excelente alternativa para reafirmar los conocimientos sobre aspectos puntuales determinada por las necesidades del estudiante.</li> </ul>

### **3.1.9. Paradigmas Psicológicos del proceso Enseñanza Aprendizaje**

El sentido que diera al vocablo *paradigma* uno de los investigadores notables del siglo XX Thomas Kuhn debe ser el punto de partida para el entendimiento de los siguientes párrafos.

Los profesionales de la comunidad científica de psicología deben compartir una matriz disciplinaria, esta matriz debe tener la propiedad de generar investigación y debe ser disciplinaria por la posesión común de una tradición de conocimientos y acción.

### **3.1.10. Paradigma Conductista**

El paradigma conductista se inserta en la tradición filosófica del empirismo. Según los empiristas, el conocimiento está compuesto de las sensaciones, las ideas y las asociaciones entre ellas. Entonces el origen del conocimiento está en las sensaciones e impresiones, las cuales son meras copias o reflejos de la realidad (Abbagnano, 2008).

En el paradigma conductista la evaluación se centra en el producto que debe ser medible y cuantificable. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos. El maestro es un ingeniero educacional y un buen administrador de contingencias. El alumno es un buen receptor de contenidos cuya única presentación es aprender lo que se enseña.

El aprendizaje se concibe como un cambio estable en la conducta. La enseñanza consiste en depositar información en el alumno para que la adquiera.

La propuesta prototípica del enfoque conductista para la instrucción es la denominada enseñanza programada. Ésta es la alternativa que propuso Skinner para convertir la enseñanza, hasta entonces vista como un arte, en una técnica sistemática.

La sistematización incluye: definición explícita de los objetivos del programa, presentación secuencial de la información según la lógica de dificultad creciente, participación del estudiante, reforzamiento inmediato de la información, individualización y registro de resultados y evaluación continua.

### **3.1.11. Paradigma Cognitivo**

Se inicia a finales de los 50s en Estados Unidos, exactamente en el año 1956, se aboca a una o más de las categorías o dimensiones de lo cognitivo. Estos trabajos devinieron de tres campos, que se consideran los antecedentes inmediatos de este paradigma: *la lingüística, la teoría de la información y la ciencia de los ordenadores* (Díaz, 2009).

Se puede explicar su ideología mediante una metáfora, el ordenador es una instancia de los sistemas de procesamiento de información, al cual según los cognitivistas también pertenece el hombre. El enfoque cognitivo está interesado en el estudio de la representación mental; considerada como un espacio de problemas propios, más allá del nivel biológico y al mismo tiempo distinto del nivel sociológico o cultural. Se interesa en describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como el determinar el papel que juegan en la producción de las acciones y conductas humanas.

El problema central de este paradigma es analizar y estudiar los procesos integrales de la persona, ya que se considera que la personalidad humana tiene una estructura y organización que está en proceso continuo de desarrollo.

Los principales representantes del paradigma cognitivista son Bruner, el teórico de las múltiples facetas de la cognición que ha tratado temas como pensamiento, percepción, lenguaje, etc. con propuestas del aprendizaje por descubrimiento y acerca del currículo para pensar, Ausubel quien elaboró la teoría del aprendizaje significativo o de la asimilación y en la actualidad, Glaser

con su psicología instruccional como una de las corrientes hegemónicas de vigencia en la psicología educativa.

El paradigma se interesa en resaltar que la educación debiera orientarse a lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje, no sólo el enseñar conocimiento.

Las metas y objetivos primordiales de la escuela deben centrarse en el aprender a aprender y/o en el enseñar a pensar.

Los objetivos de un programa, curso, etc., son clasificados en función de seis niveles de complejidad creciente, a saber:

1. *Conocimiento*: recuerdo y retención literal de la información enseñada.
2. *Comprensión*: entendimiento de los aspectos semánticos de la información enseñada.
3. *Aplicación*: utilización de la información enseñada.
4. *Análisis*: análisis de la información enseñada en sus partes constitutivas.
5. *Síntesis*: combinación creativa de partes de información enseñadas para formar un todo original.
6. *Evaluación*: emisión de juicios sobre el valor del material enseñado (problemas). Otro aspecto relevante que algunos teóricos han señalado como en el caso de Ausubel, es que el aprendizaje significativo de los contenidos (no basta aprender los contenidos sino aprenderlos bien) sea el protagonista fundamental de los programas escolares.

El alumno es un sujeto activo procesador de información, con una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas.

El maestro debe de propiciar el aprendizaje significativo: que aprenda a aprender y a pensar. Es un maestro que involucra al estudiante en su propio aprendizaje.

Para que ocurra el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones:

1. Que la información sea adquirida en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con el conocimiento previo que posee el alumno).
2. Que el material a aprender (y por extensión la clase o lección misma) posea significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no sea azaroso. ni falta de coherencia o significado)
3. Que exista disponibilidad e intención del alumno para aprender.

Su diferencia con el paradigma humanista tiene que ver con el hecho de que este paradigma se basa en las corrientes filosóficas existencialista y fenomenología las cuales dan razón a la persona por medio de sus propias elecciones en el caso del existencialismo y la fenomenología considera que es la percepción externa sin referencias a priori; en cambio, los cognoscitivistas refieren que los comportamientos no son regulados por el medio externo, sino más bien por las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido.

De la misma manera encuentra diferencia con el conductismo debido a que en este el sujeto está controlado por las contingencias ambientales, y en el paradigma cognitivo, el sujeto es un ente activo, cuyas acciones dependen en gran parte por dichas representaciones o procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social.

Si nos identificamos con el paradigma puesto que nuestros alumnos están aprendiendo a ser mucho más analíticos. Se han acostumbrado a participar en las actividades y materiales que diseñamos, que tienen como objetivo que descubran y construyan conocimiento, haciendo uso de las habilidades cognitivas que ya han desarrollado y del conocimiento previo que tienen sobre

el tema. Del mismo modo, estas actividades les permiten desarrollar otras habilidades.

### **3.1.12. Paradigma Ambientalista**

Se fundamenta en que el individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él (Florez, 2008).

Vistos así, es un paradigma sociocultural, también denominado por varios autores como paradigma histórico-social o histórico-cultural. Fue desarrollado por Vigotsky en la década de 1920.

Para este paradigma, la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno, ya que considera que los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educativos, ya que ambos están de una u otra forma vinculados desde los primeros días de vida de un ser humano, donde también ejerce una gran influencia el contexto sociocultural como pueden ser, los padres, la escuela, los amigos, la iglesia, etc., quienes interactúan para transmitir conocimientos y obviamente cultura. La enseñanza para el paradigma sociocultural, debe coordinarse con el desarrollo del niño. Aquí recae la importancia del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que podemos entender como la distancia que existe entre lo que un individuo puede hacer y a donde podría llegar con ayuda.

El alumno es considerado como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Gutiérrez, 2009).

El profesor es entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales de manera determinada, es un



mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Es decir, que su papel consiste en crear a través de actividades, zonas de desarrollo, para que el alumno las comprenda y después las exponga.

El paradigma puede resumirse en las siguientes interrelaciones:

- El *currículo* es abierto y flexible, es decir hay libertad de programas y horarios.
- Los *objetivos* se plantean por capacidades y valores utilizables en la vida cotidiana. Los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores.
- La evaluación se plantea desde una perspectiva casi exclusivamente cualitativa formativa, centrada en el proceso de aprendizaje-enseñanza más que en los resultados.
- El profesor es un mediador de la cultura social. Gestiona el aula potenciando interacciones, creando expectativas y generando un clima de confianza.
- El alumno posee un potencial de aprendizaje que debe desarrollar con la mediación adecuada.
- La enseñanza se orienta al desarrollo de capacidades y valores para preparar personas capaces de convivir en sociedad.
- La motivación se espera que sea intrínseca, estimulada por la interacción con el grupo.
- El papel de la interacción social con los otros, especialmente los que saben más: expertos, maestros, padres, niños, mayores, iguales, etc., tienen importancia fundamental para el desarrollo psicológico, cognitivos, afectivo, etc., del alumno.
- Además de las relaciones sociales, la mediación a través de los instrumentos físicos y psicológicos como lenguaje, escritura, libros, computadoras, manuales, etc., permiten el desarrollo del alumno.

Tomando en cuenta que éstos se encuentran distribuidos en un flujo sociocultural del que también forma parte el sujeto que aprende.

### **3.1.13. Paradigma Constructivista**

Es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Vigotsky, Ausubel, Brunner y aunque ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas, claramente definen esta corriente.

El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada, es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo (Ferry, 1997).

El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos sino un proceso activo por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

En este proceso de aprendizaje constructivo el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato sino en su futuro profesional.

Es el propio alumno quien va a lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos situados en contexto reales.

El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. Una misteriosa fuerza llamada *deseo de saber* nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que nos rodea. Esto significa que en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo, para ajustar las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento.

Esta estructura cognitiva puede resumirse en los siguientes conceptos:

- *Equilibrio inicial*. Todo aprendiz se encuentra inicialmente con unos conocimientos determinados que le explican el mundo que le rodea. A esto se denominaría **estado inicial**.
- *Desequilibrio*. Para alcanzar conocimientos nuevos es necesario que sustituya, modifique o complete lo adquirido previamente, que pierda su equilibrio cognitivo y experimente un **cambio**.
- *Reequilibrio*. Es necesario que posteriormente se produzca una nueva situación de equilibrio. A esto se considera entonces el **nuevo conocimiento**.

Una premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados.

No es que el individuo piensa y de ahí construye, sino que **piensa, comunica** lo que ha pensado, **confronta con otros** y de ahí **construye**. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.

La mente para lograr sus cometidos constructivistas necesita no sólo de sí misma sino del contexto social que lo soporta. La mente, en resumen, tiene marcada con tinta imborrable los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social.

La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social.

### **Rol del docente, alumno, metodología, recursos, evaluación**

Se ha dicho que en el modelo pedagógico intervienen tres clases de agentes: docente, discente y conocimiento. Etimológicamente **docente** proviene del vocablo latino “*deceo*” que significa “*yo enseño*” o “*apto para enseñar*”. Por su parte, la palabra **discente** tiene su origen en el verbo latino “*diseo*” que significa “*yo aprendo*”. Y por último, **conocimiento** que es el resultado de la relación entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible.

## CAPÍTULO II

### 3.2. Currículo

#### 3.2.1. Concepción, funciones e importancia

El término currículo se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. El concepto *currículo* o *currículum* (término del latín, con acento por estar aceptado en español) en la actualidad ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela.

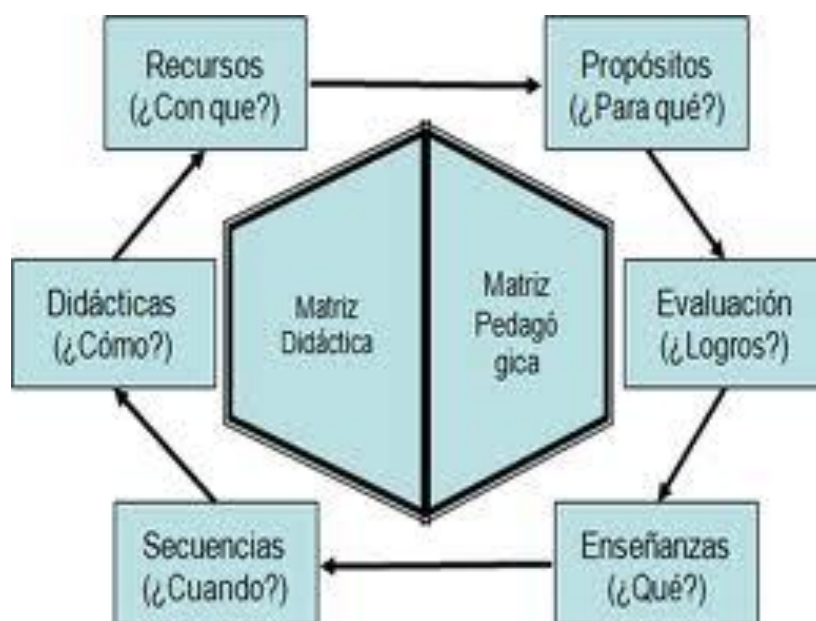
**Etimología.** Currículo proviene del latín *curriculum*, de *currere*, "correr", que significa "carrera". En sus orígenes el término currículo se entendía en un sentido algo más restringido, pues venía asociado a lo que debía enseñarse en las escuelas, haciendo referencia exclusiva a los contenidos de las disciplinas y al plan de estudios de una determinada materia.

#### Propósitos y contenidos del currículo

**Los contenidos.** Dentro del marco del nuevo enfoque pedagógico son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos y los maestros deben estimular

para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y de socialización de los estudiantes, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos en el currículo tradicional ha sido realizada con una visión muy limitada (De Alba, 2009).

Fig. 1. Hexágono curricular



Fuente: Comunidad Educativa Lev Vygotsky. <http://www.lev.edu.ec/>. Acceso: 9/02/12.

### 3.2.2. Modelos curriculares según los Tres Paradigmas

#### 3.2.2.1. Modelo Tecnológico

Según este modelo se necesita una teoría explícita de elaboración del currículo, que habrá de definir primeramente los problemas que se han de tratar, para luego desarrollar el sistema de conceptos que deben emplearse para determinar la relevancia de los datos obtenidos. Todo ello se llevará a cabo en función de unos objetivos que habrán de perseguir las escuelas, y a tenor de éstos se explicitarán contenidos y medios.

La orientación de una acción educativa se efectúa a partir de tres niveles de decisión:

- Nivel político (*finés*)
- Nivel de gestión educativa (*metas*)
- Nivel de resultados (*objetivos*)

Los objetivos solamente podrán lograrse si los sujetos adquieren algunos conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes. Según Taba, hay dos clases de objetivos educacionales: los que describen los resultados generales de la escuela y los más específicos que conciernen a conductas referidas a una unidad, un tema dentro de una materia. Así dice: "*para que los objetivos desempeñen bien sus funciones, se necesita una aproximación sistemática a su formulación y organización. Debe existir una base racional para la concepción de los resultados deseados del aprendizaje y para la agrupación y clasificación de los objetivos*".

Las decisiones sobre métodos y medios se toman a partir de lo especificado en los objetivos. Ese proceso consta de los siguientes pasos:

1. *Inventario de los recursos y de las limitaciones* (financieras, administrativas, políticas y sociales) del campo de acción
2. *Estrategia de métodos y medios* (determinar los más idóneos para producir los resultados esperados, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las limitaciones impuestas)
3. *Estudio de las condiciones de inserción* (se consideran factores esenciales: rol del maestro, ponderación de su intervención, etc.)
4. *Determinación de situaciones de aprendizaje*
5. *Especificación concreta de los medios*
6. *Realización y puesta a punto de los medios* (concepción, realización material, experimentación y reajuste)

La metodología para producir las situaciones de aprendizaje planificadas será, por supuesto, la de *enseñanza programada*, en sus diversas variedades, a las cuales ya nos hemos referido. La siguiente fase sería la de evaluación.

Evaluación es un concepto bastante evanescente, por cuanto abarca una gran variedad de significados. Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos".

Taba coincide a grandes rasgos con esta conceptualización, dice: "*La evaluación constituye una empresa más amplia que la de someter a los estudiantes a tests y a calificaciones*". Más bien habría que definirla como un proceso continuo, parte integral de la evolución del currículo y de la instrucción. Ese proceso contempla cuatro aspectos del hecho educativo:

- Clarificación de los objetivos, hasta el punto de describir las conductas que representan un buen desempeño en un campo particular
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencia acerca de los cambios que se producen en los estudiantes
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esa evidencia
- Empleo de la información obtenida acerca del progreso de los estudiantes, con el objeto de mejorar el currículo, la enseñanza y la orientación.

### **3.2.2.2. Modelo Simbólico**

Dos son los antecedentes directos de este paradigma: Schwab y Walker. La aportación de Schwab está en la relación dialéctica teoría-práctica, separadas



ambas por el paradigma tecnológico, como acabamos de ver. Dicha relación va enfocada hacia la resolución de problemas curriculares y hacia el planteamiento de una plataforma metodológica: el *enfoque deliberativo* (también conocido por *investigación-acción*). La revisión del currículum habrá de ser realizada por "... *especialistas de disciplinas, conocedores de los alumnos, conocedores del medio, profesores y especialistas curriculares*". La evaluación sería formativa, autoevaluación.

Walker, por su parte, intenta construir un modelo que responda más a *lo que en realidad ocurre* que a lo que debería ocurrir; no se trata de decir cómo hay que planificar, sino *aclarar e iluminar la planificación en situaciones naturales*. Es una propuesta descriptiva y comprensiva, no prescriptiva.

Los *contenidos* han de despertar el interés del alumno. Por ello hay que investigar sobre la manera de transmitirlos. Los *objetivos*, por otra parte, deben formularse como resultado de una consideración acerca de los propios alumnos, de la vida contemporánea fuera de la escuela, la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje, etc. La *evaluación* ha de ser, como ya dijimos, formativa, basada en un diálogo crítico sobre la cuestión a evaluar:

Las relaciones profesor - alumno deben cimentarse en las siguientes finalidades pedagógicas:

- Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas
- Enseñar una metodología de investigación para que los alumnos resuelvan por sí mismos sus dudas
- Desarrollar la capacidad de utilizar fuentes para que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis y extraigan sus propias conclusiones

- Establecer discusiones en clase en las que se aprenda a escuchar y a exponer los puntos de vista
- Apoyar discusiones abiertas en las que no sean halladas respuestas definitivas
- Que los alumnos reflexionen respecto a sus propias experiencias
- Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta más en un recurso que en una autoridad.

### **3.2.2.3. Modelo Socio-critico**

Según la *teoría de la reproducción* el maestro es *el representante de la clase dominante dentro del aula*; su papel sería, no tanto conseguir que los individuos asimilen contenidos, sino las normas o valores y visión del mundo de la clase dominante: fomentar posturas acríicas, conductuales, etc. Según Gramsci sin embargo, existen posibilidades de que el maestro tome una postura crítica frente a la clase dominante y que desde la misma escuela contribuya a la lucha de clases

Para Gramsci, la idea de *poder* está basada en el concepto de *hegemonía ideológica*, en virtud de la cual el individuo dominado acepta conscientemente la cultura dominante, que se le presenta como propia. Desde el punto de vista de la teoría de la reproducción, la escuela no sería un instrumento de cambio social, sino de *reproducción de lo establecido* (visión instrumentalista). La alternativa de cambio vendría desde una destrucción de la sociedad y, por tanto, de la escuela. Desde la visión *institucionalista*, por el contrario, el cambio se plantea, no como una destrucción del sistema educativo, sino como una reforma dentro del mismo, devolviendo el poder a los alumnos, a quienes en derecho les corresponde, según el enfoque marxista (Laso, 1973).

#### **3.2.2.4. Tendencias Curriculares**

Un interesante enfoque realizado recientemente sobre las tendencias curriculares de actualidad corresponde al colombiano R. Mora quien sostiene que el currículo en Latinoamérica está en plena investigación y esta investigación incluye los ámbitos educativo, formativo y pedagógico.

La razón de ser de una teoría curricular es que se haga generalizable a contextos formativos en situaciones de interrelación entre la formación y las metas de una sociedad, como condición de una razón de ser sustancial. A este respecto, en los últimos años se ha desarrollado una Teoría Curricular especializada desde lo cultural, cuyos insumos han apoyados las propuestas de modelos y diseños curriculares en particular, para el caso de Latinoamérica, las relaciones presentes en el proceso formativo son estudiadas a través de esta teoría. Se ha podido determinar y proponer currículos comprensivos de nuestra realidad, asumiendo la cultura como el basamentos de propuestas educativas y formativas (Mora, 1998).

*La idea que se desprende de este análisis de las teorías curriculares actuales es que el futuro de ellas depende en gran parte de la posibilidad de validarlas en investigaciones parciales, y ante todo en la capacidad de elaborar marcos conceptuales y metodológicos comprensibles y aceptables para diferentes contextos. El futuro de las Ciencias de la Educación está relacionado con el futuro de la tradición crítica de la Teoría de la Educación. Si la Teoría Curricular quiere evitar su reducción sin fundamentos desde los grandes paradigmas, necesita una teoría de base de esos pilares paradigmáticos.*

El futuro de la investigación curricular depende en gran parte de lo que se aporte a los problemas del formar, el educar, el aprender, el enseñar y el investigar.

## CAPÍTULO III

### 3.3. Pedagogía contemporánea y su práctica

Hoy, educar es gobernar. Hace 150 años lo decía Domingo Faustino Sarmiento, el presidente argentino que prefirió su humilde título de maestro, "gobernar es educar". Así era ya en el siglo XIX. Así fue durante el siglo XX y así será sobre todo, a medida que avance el nuevo siglo.

Este va a ser el siglo del saber. Más precisamente el siglo de la *racionalidad científica y tecnológica*. Ciertamente, nuestra especie ha dependido siempre de sus creencias y sus tecnologías, desde el tiempo inmemorial del animismo y la invención de la rueda. Pero ahora esas creencias van siendo cada vez más penetradas por la ciencia y esas tecnologías están cambiando a un ritmo sin precedentes.

El saber cambia el mundo, y nuestro mundo está cambiando con la prontitud de los saberes nuevos. Por eso apenas atinamos a decir que nuestra época es distinta: hablamos de "posmodernidad" en la cultura y de post guerra fría en la geopolítica. Es como otro *big bang*. El tiempo ahora es más corto, el espacio es más pequeño: lo uno se denomina "aceleración de la historia", lo otro es la "aldea global".

En la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos que comprenden la vida. Transformará nuestro modo de pensar, de sentir, y de actuar como aspectos fundamentales de lo cognitivo, lo axiológico y lo motor, dimensiones esenciales del hombre.

Los oficios de la sociedad del conocimiento tienen un contenido técnico y cada vez es mayor el número de ocupaciones de alta tecnología. No es lo mismo manejar un arado que manejar un tractor, una máquina de escribir que

un computador, un bisturí que un rayo láser. Cada día las competencias que exige la sociedad son más sofisticadas ya no es suficiente hablar de una profesión sino que se exigirán competencias que cambiarán su perfil como, Ingeniero Administrativo de sistemas, Administrador de política de productos, en fin.

Las industrias dinámicas de la sociedad son biotecnología, informática, microelectrónica, telecomunicaciones, robótica y aviación civil, entre otras son las actividades del nuevo siglo. Estas industrias dependen de un nuevo factor de producción: se llama el conocimiento. El valor agregado ya no proviene de los factores clásicos de producción tierra, capital y trabajo: viene de la tecnología antes que todo.

Por ello, la educación debe replantear sus objetivos, sus metas, sus pedagogías y sus didácticas si quiere cumplir con su misión en el siglo XXI, brindar satisfactores a las necesidades del hombre, como dice Bill Gates en lo que trae el futuro. Las mismas fuerzas tecnológicas que harán tan necesario el aprendizaje, lo harán agradable y práctico. Las corporaciones se están reinventando en torno de las oportunidades abiertas por la tecnología de la información, las escuelas también tendrán que hacerlo.

### **3.3.1. Buenas prácticas pedagógicas**

En un loable afán de introducir ejemplos específicos y tangibles de opciones pedagógicas o metodologías didácticas complejas se ha optado en muchos foros educativos por la difusión de “buenas prácticas”. Las llamadas buenas prácticas vienen a ser buenos ejemplos de algún principio más general o abstracto que es difícil de concretar o de llevar a las aulas (Kemmis, 2009).

El conocimiento y la difusión de buenas prácticas sirve para reconocer el mérito y buen hacer de nuestros colegas. Tras la sugerente visión del trabajo

de algún compañero o compañera docente surge un agrí dulce desencanto, las buenas prácticas siempre son contextuales: dependen en demasía del modelo didáctico implícito, de los rituales de cada aula o centro, de la personalidad del docente, de la tipología de los alumnos y de los objetivos concretos de aprendizaje de cada disciplina.

Todas las prácticas docentes brillantes poseen una naturaleza propia, un vigor pedagógico y una energía latente que crean un verdadero punto caliente para el aprendizaje. Aunque pudiéramos reproducir las buenas prácticas de otros en nuestra aula, estas carecerían de la lógica del surgimiento que las engendra y en nuestro aquí y ahora serían artificiales y faltas de impulso.

Así que, ante una práctica excelente, la actitud enriquecedora quizás debería estar orientada a **comprender los principios pedagógicos o metodológicos que la inspiran y a promover procesos propios, que surjan de nuestra especificidad**. Nada de replicar, imitar o reproducir. Más bien inspirar nuevas prácticas a partir de la apropiación de los mismos principios que han tomado cuerpo en otra aula.

### **3.3.2. Políticas educativas ecuatorianas**

El Ministerio de Educación tiene entre sus objetivos centrales el incremento progresivo de la calidad en todo el sistema educativo basado en las siguientes estrategias

- Actualizar y fortalecer el currículo de 1996, en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Potenciar, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.

- Ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimientos a concretar en el aula.
- Ofrecer orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al perfeccionamiento profesional docente.
- Precisar indicadores de evaluación que permitan delimitar el nivel de calidad del aprendizaje en cada año de educación básica.

La propuesta de actualización y fortalecimiento curricular se ha realizado a partir de la evaluación y experiencias del currículo vigente aún, el estudio de modelos curriculares de otros países y, sobre todo, recogiendo el criterio de especialistas y de docentes ecuatorianos del primer año y de las cuatro áreas fundamentales de la Educación Básica: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales (MEC, 2007).

### **3.3.3. Transformación Educativa Ecuatoriana**

La transformación educativa parte de la transformación curricular cuyas actividades concretas integran los denominados ejes transversales de Educación General Básica que aspira obtener:

1. La formación ciudadana y para la democracia.
2. La protección del medio ambiente.
3. El correcto desarrollo de la salud y la recreación de las estudiantes y los estudiantes.
4. La educación sexual en la niñez y la adolescencia.

En sentido general, abarcan objetivos como:

- *Formación ciudadana y para la democracia:* el desarrollo de valores humanos universales, la identidad ecuatoriana, los deberes y derechos de

todo ciudadano, la convivencia dentro de una sociedad intercultural y plurinacional, el respeto a los símbolos patrios, el respeto a las ideas de los demás y a las decisiones de la mayoría, la significación de vivir en paz por un proyecto común.

- *Protección del medio ambiente*: interpretación de los problemas ambientales y sus implicaciones en la supervivencia de las especies, la interrelación del ser humano con la naturaleza, estrategias de conservación y protección.
- *El correcto desarrollo de la salud y la recreación de las estudiantes y los estudiantes*: el desarrollo biológico y psicológico acorde con las edades y el entorno socioecológico, los hábitos alimenticios y de higiene, el uso indebido de sustancias tóxicas, el empleo del tiempo libre.
- *La educación sexual en las jóvenes y los jóvenes*: el conocimiento y respeto de su propio cuerpo, el desarrollo y estructuración de la identidad y madurez sexual, los impactos psicológicos y sociales, la responsabilidad de la paternidad y maternidad.

## **4. Metodología de la Investigación**

### **4.1. Introducción**

Concibiendo a nuestro siglo como el siglo del saber, más precisamente como el siglo de la racionalidad científica y tecnológica, la renovación educativa es un requisito insustituible para conseguirlo.

El consenso ya está en vigencia en la comunidad educativa, a manera de paradigma, en el sentido de que es indispensable adecuar un nuevo modelo pedagógico que sin duda propiciará los réditos esperados en la docencia. Aquello de que no es que el individuo piensa y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros y de ahí construye, que caracteriza al modelo constructivista, le da un sentido nuevo a la educación



rompiendo con el tradicionalismo. La comprensión y sobre todo la aceptación que desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente, constituye el punto de partida del nuevo modelo.

La presente investigación se realizó para identificar el modelo vigente en la educación local como exponente de la educación nacional y visualizar la posibilidad de una nueva propuesta.

#### **4.2. Proceso de la Investigación**

***Tipo de Investigación.*** Se trata de una investigación educativa de tipo descriptivo con el valor de ubicación de variables (modelos pedagógicos o didácticos) y el propósito de tener descripción un tanto precisa del fenómeno de estudio (el proceso enseñanza-aprendizaje) (Hernández, 2003).

***Método.*** Los juicios que se exponen en la propuesta como corolario de esta investigación se basaron en una aproximación deductiva como método que permite formular criterios particulares basándonos en hechos de carácter general.

***Muestra de estudio.*** El tamaño de la muestra fue propositivo, es decir para cumplir con el propósito de investigar la realidad de la práctica pedagógica, por tanto no se realizó el cálculo del tamaño de la muestra pues nuestro informe no previó contrastación de hipótesis que metodológicamente sigue siendo el requisito irremplazable para el cálculo del tamaño de una muestra. Al contrario, en atención al diseño del estudio, nuestros resultados fueron obtenidos de una población seleccionada compuesta por 20 educadores (10 docentes de educación básica y 10 docentes de bachillerato 10 mujeres y 10 varones), 40 alumnos (20 alumnos de EGB y 20 del Bachillerato), 10 docentes a quienes se observó durante una clase y 1 personero directivo del establecimiento (Vicerrectora del Colegio).

**Período de estudio.** La investigación se inició el 3 de junio de 2011 y culminó el 12 de noviembre de 2011.

**Modalidad de la entrevista.** Las entrevistas realizadas se cumplieron con el sistema de auto aplicación previa explicación del objetivo del estudio a cada uno de los entrevistados.

**Herramienta de investigación.** El contenido del formulario de entrevista a alumnos y profesores así como la ficha de observación fueron tomados de la Guía Didáctica proporcionada por la Universidad Técnica Particular de Loja, como parte del material bibliográfico de apoyo, y se asume que son herramientas metodológicas debidamente validadas y por tanto se ha comprobado su consistencia interna (Hernández, 2003) como instrumento de investigación.

Este formulario tiene dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Las primeras son cuantificables y pueden ser analizables con estadística descriptiva y las segundas, por la diversidad de opciones, pueden ser analizables mediante técnicas cualitativas (análisis del discurso). En este informe el análisis cuantitativo se complementa con el cualitativo en los ítems respectivos.

**Procedimientos y técnicas.** La secuencia de la investigación cumplió con los siguientes pasos:

- Solicitud de autorización a los Directivos del Colegio Miguel Merchán para incluir en la investigación a los alumnos, docentes y directivos.
- A los alumnos y a los docentes se entregó un formulario de entrevista auto aplicada previo instructivo para su manejo.
- La ficha de observación de la práctica docente fue llenada por la investigadora durante el desarrollo de la clase del docente seleccionado.

- Ninguno de los docentes observados fue advertido previamente sobre la presencia de la investigadora para recabar la información requerida.

**Análisis de la información y presentación de los resultados.** Una vez recopilada la información se ingresó en una matriz de datos de un programa de computadora.

Se procesó la información con estadística descriptiva. Los datos cuantitativos discretos (preguntas cerradas) se expresan en número de casos (n) y porcentajes (%) y se presentan sus resultados en tablas simples.

La información cualitativa (respuestas abiertas) fue sintetizada mediante análisis de las tendencias identificadas a través de las respuestas similares.

**Aspectos éticos de la investigación.** Para cumplir con los aspectos éticos de la investigación se aseguró de mantener el anonimato de las personas que fueron incluidas en la investigación y se garantizó que la información será utilizada únicamente con fines académicos.

**Recursos.** Se utilizaron los siguientes:

- Guía Didáctica de Posgrado proporcionada por la Universidad Técnica Particular de Loja
- Material bibliográfico relacionado con el tema
- Material de multimedia como fuente de información: Internet, CDs interactivos, Videoclips, etc.
- Suministros de oficina: papeles, impresoras, dispositivos de almacenamiento, etc.
- Ordenador personal y accesorios.

## 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se recopiló información de 60 entrevistas realizadas a 20 educadores y 40 alumnos: de 10 observaciones realizadas a igual número de maestros durante el cumplimiento de su clase y una entrevista a un directivo del establecimiento (Vicerrectora del Colegio).

### 5.1. Información de los docentes

Todos los docentes entrevistados pertenecieron al Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán. El Colegio se encuentra ubicado en el Sector Urbano de la ciudad de Cuenca.

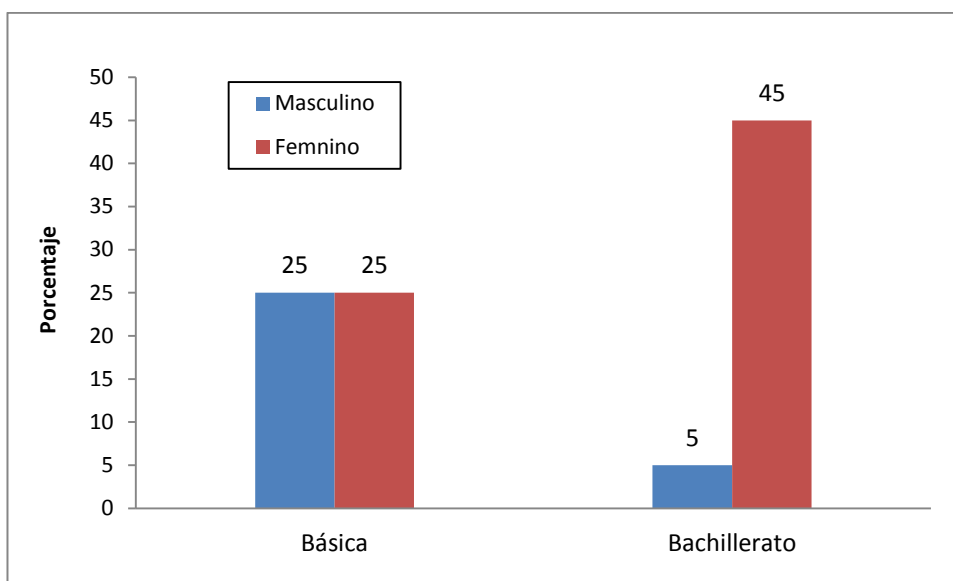
Las siguientes tablas y gráficos resumen la información por ítems.

**Tabla 1. Distribución de los maestros entrevistados según género.**

<b>Sexo</b>	<b>Docente Básica</b>		<b>Docente Bachillerato</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	5	25,0	1	5,0
Femenino	5	25,0	9	45,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 1. Distribución de los maestros entrevistados según género.**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

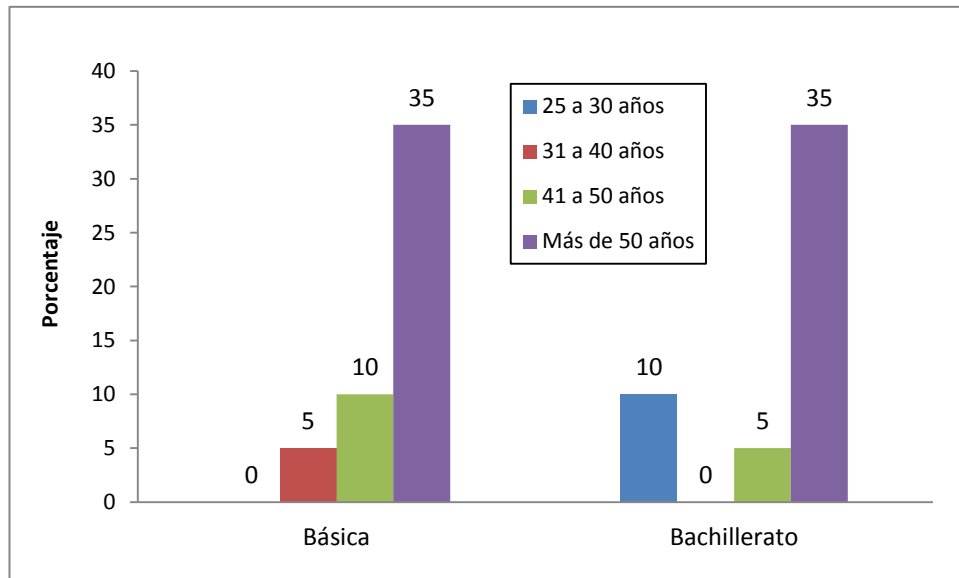
Entre los docentes de Básica, la distribución por género fue similar no así entre los docentes de Bachillerato en donde las mujeres fueron el mayor porcentaje 45%.

**Tabla 2. Distribución de los maestros entrevistados según edad.**

<i>Edad</i>	<i>Docente Básica</i>		<i>Docente Bachillerato</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
25 a 30 años	-	-	2	10,0
31 a 40 años	1	5,0	-	-
41 a 50 años	2	10,0	1	5,0
Más de 50 años	7	35,0	7	35,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 2. Distribución de los maestros entrevistados según edad.**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Tanto en Básica como en Bachillerato los docentes mayores de 50 años fueron el mayor porcentaje.

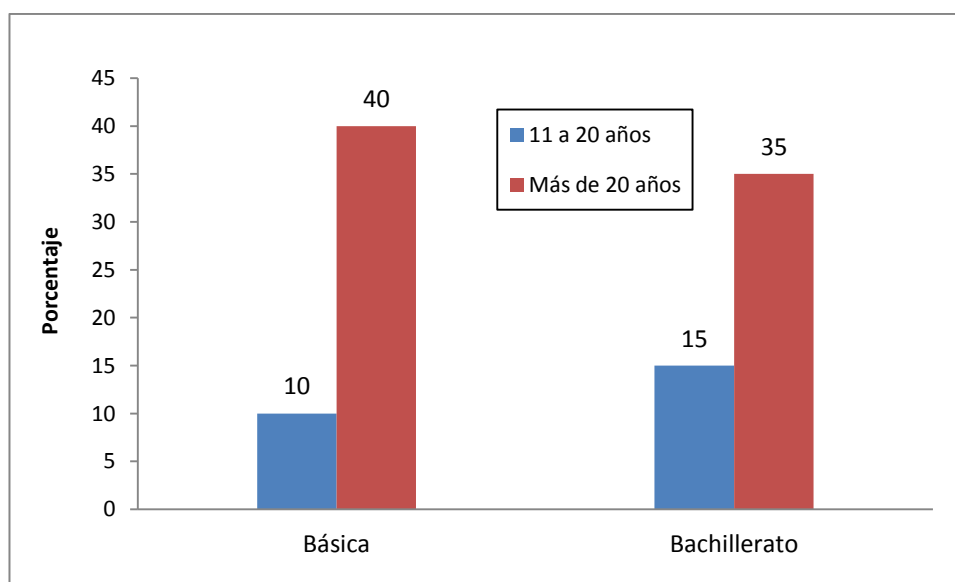
Generalmente, en los establecimientos educativos urbanos se ubican los docentes que han cumplido el proceso de ejercicio profesional en la zona rural como manera de afianzar la práctica docente.

**Tabla 3. Distribución de los maestros entrevistados según antigüedad**

<b>Antigüedad</b>	<b>Docente Básica</b>		<b>Docente Bachillerato</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
11 a 20 años	2	10,0	3	15,0
Más de 20 años	8	40,0	7	35,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 3. Distribución de los maestros entrevistados según antigüedad.**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

En los establecimientos de educación media de la ciudad se ubican generalmente los docentes de mayor experiencia de tal manera que eso explicaría que el 75% de los docentes tengan más de 20 años de ejercicio docente.

En efecto, el 40% de ellos perteneció a los docentes de Básica y el 35% a los de Bachillerato.

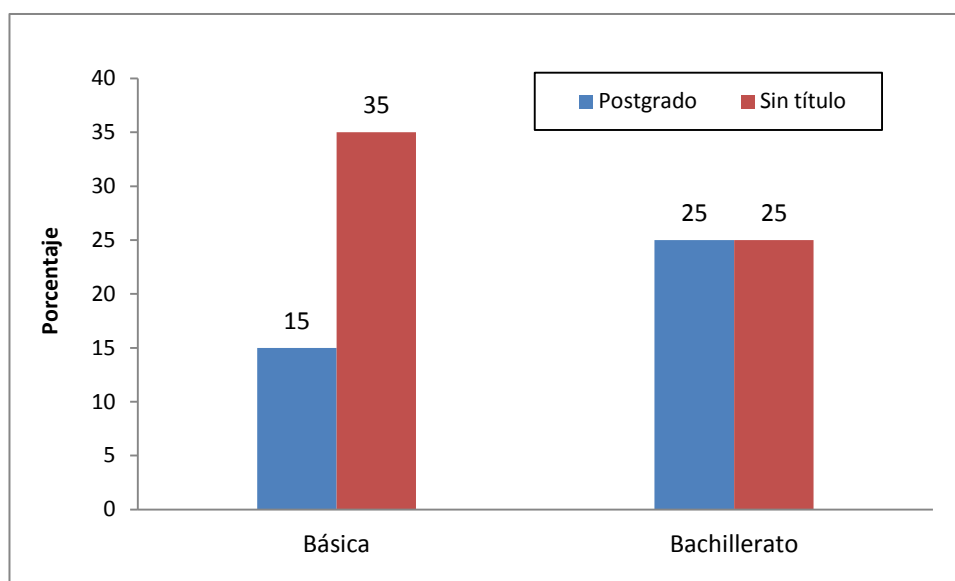
## 5.2. Preparación académica de los Docentes

Tabla 4. Distribución según preparación académica de los docentes

<i>Preparación académica</i>	<i>Docente Básica</i>		<i>Docente Bachillerato</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Con título de Postgrado	3	15,0	5	25,0
Sin título Académico	7	35,0	5	25,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Gráfico 4. Distribución según preparación académica de los Docentes.



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez



Tan sólo el 40% de los docentes posee título académico de postgrado. El 15% de ellos perteneció al Básico y el 25% al Bachillerato.

El 60% de Docentes no posee título académico. Esta realidad que se estaría repitiendo en la mayoría de establecimientos educativos similares al Colegio en donde se realizó el estudio, representa sin duda un obstáculo para la aplicación de las nuevas estrategias didácticas con las que el Ministerio de Educación intenta mejorar la educación de la juventud del país.

Actualmente, el perfil docente ideal incluyen la posesión de un grado académico de tercero y cuarto nivel como una foma efectiva de garantizar un desempeño profesional óptimo.

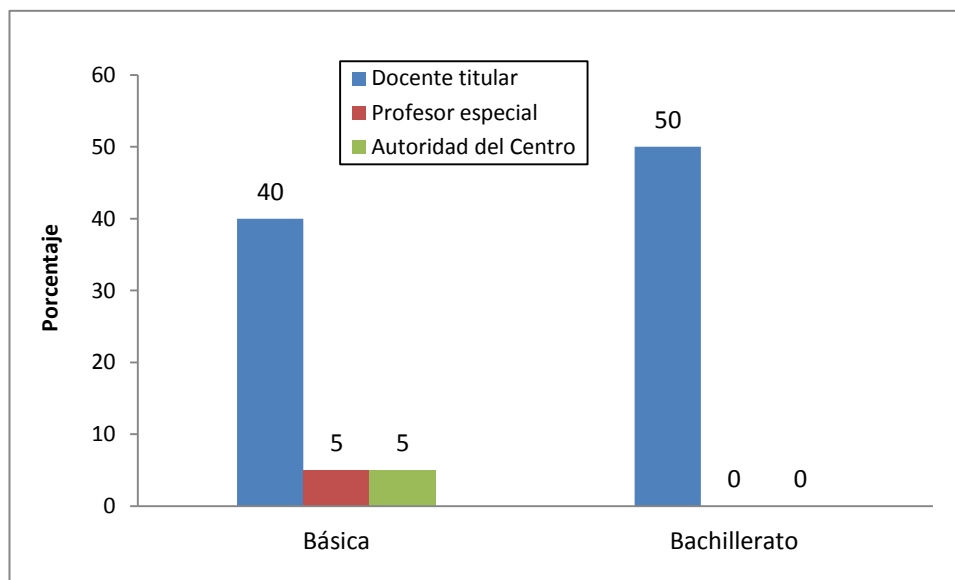
### 5.3. Rol de los Docentes

Tabla 5. Distribución según rol de los docentes

<i>Rol del docente</i>	<i>Docente Básica</i>		<i>Docente Bachillerato</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Docente titular	8	40,0	10	50,0
Profesor especial	1	5,0	-	-
Autoridad del centro	1	5,0	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>	<b>10</b>	<b>50,0</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 5. Distribución según rol de los docentes.**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 90% de los docentes son titulares del plantel. En Básica se ubicó el 40% y el 50% en el Bachillerato.

En el 10% de los docentes no titulares se incluyen situaciones como la contratación de servicios por necesidad institucional pero por falta de partida presupuestaria, dentro de esas categorías deberían entenderse también los docentes especiales (Profesor de Inglés, Profesor de Cultura Física e Informática) y el personal administrativo (Rector, Vicerrector).

En el subgrupo de docentes de Bachillerato no se encontró otra categoría que no sean la titularidad, condición favorable a la aplicación de los nuevos modelos pedagógicos que requieren de docentes con mística que no sólo apliquen el nuevo modelo sino también lo monitoreen para evaluar a su tiempo la modificación de la calidad de educación.

## 5.4. Planificación pedagógica y actualización del Centro Educativo

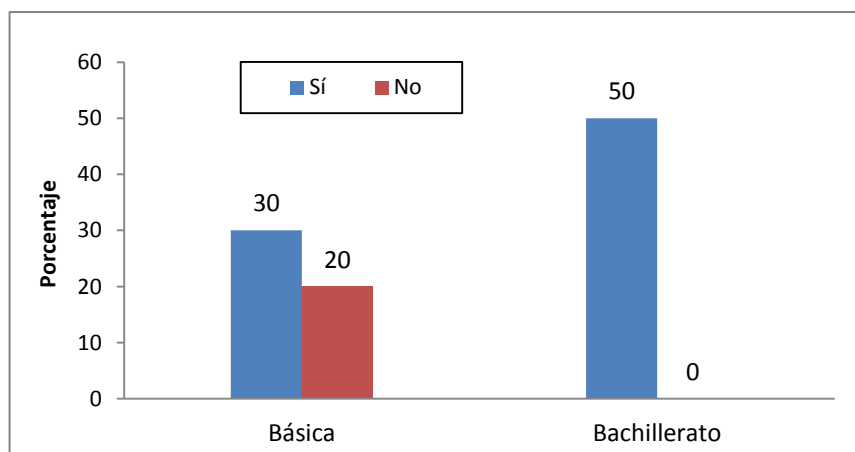
Tabla 6. Conocimiento del PEI

¿Conoce el PEI de su institución?	Básica	Bachillerato	Total
Sí	6 (30,0)	10 (50,0)	16 (80,0)
No	4 (20,0)	-	4 (20,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Del 80% de docentes que conocen el PEI la mayoría de ellos se encuentran en el Bachillerato (50%). El desconocimiento del PEI por parte del 20% de los docentes pertenecientes a Básica explicaría las dificultades del cambio hacia los nuevos modelos pedagógicos recomendados.

Gráfico 6. Conocimiento del PEI.



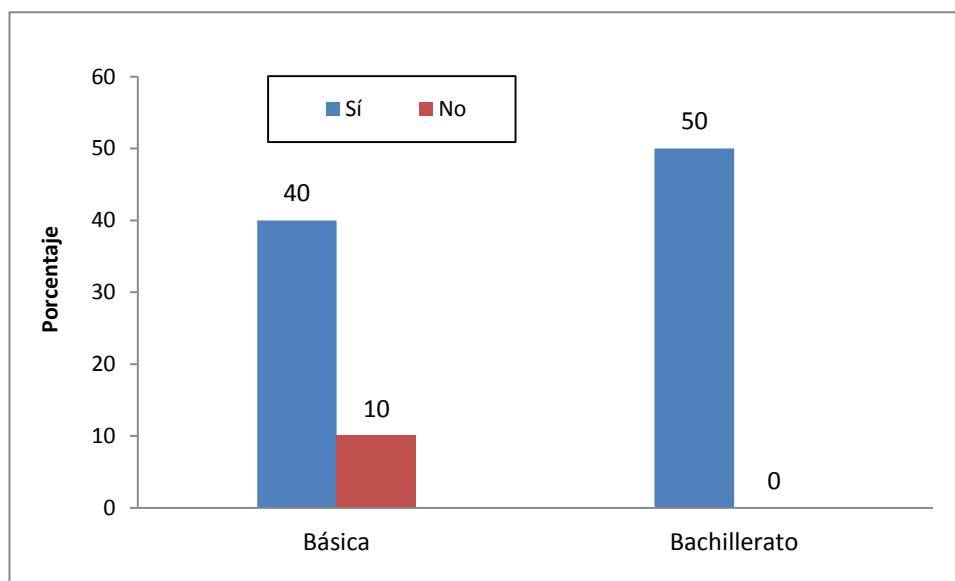
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Tabla 7. Participación en la Planificación Curricular del Centro**

<i>¿Participa en la planificación curricular de su Centro?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	8 (40,0)	10 (50,0)	18 (90,0)
No	2 (10,0)	-	2 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 7. Participación en la Planificación Curricular del Centro**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

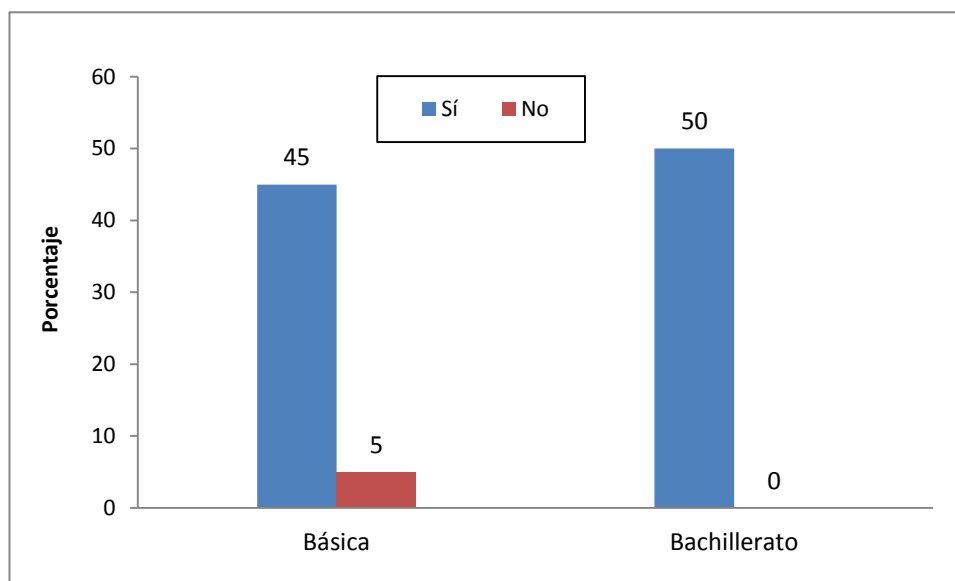
El 90% de docentes participa en la planificación curricular de su Centro. De éstos el 50% pertenece al subgrupo de Bachillerato. En esta sección, sin duda, se exige el cumplimiento del perfil profesional que facilite la participación en tareas especializadas de la docencia.

**Tabla 8. Empleo de estrategias para desarrolla de la clase**

<i>¿Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	9 (45,0)	10 (50,0)	19 (95,0)
No	1 (5,0)	-	1 (5,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 8. Empleo de estrategias para desarrolla de la clase**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El empleo de estrategias fue reconocido por el 95% de docentes. El 50% de ellos pertenecieron a los docentes de Bachillerato y el 45% a los Docentes de Básica. Tan sólo el 5% de los docentes no emplea estrategias para sus clases.

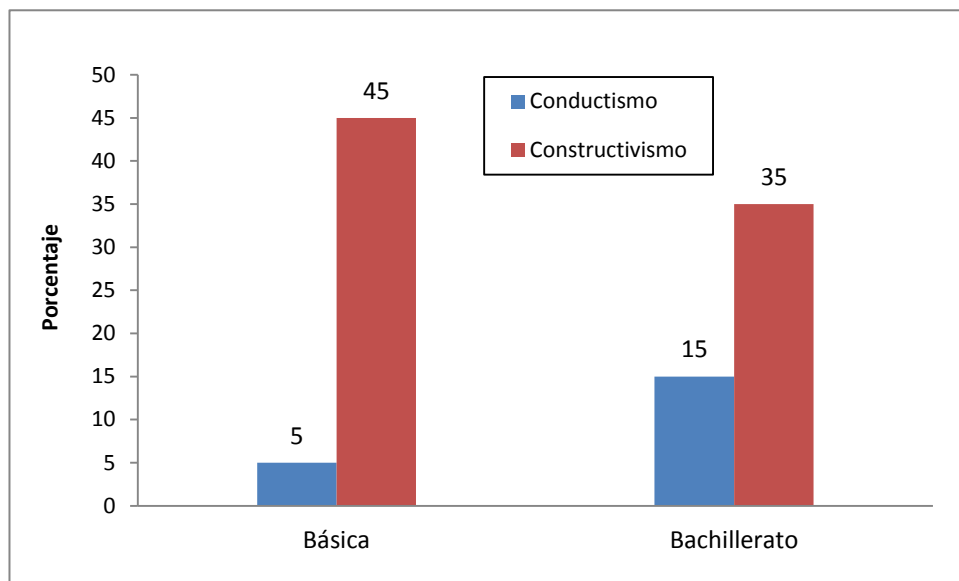
Las irregularidades en el cumplimiento de indicadores de calidad en la docencia se dan con mayor frecuencia en la sección de Básica.

**Tabla 9. Modelo pedagógico que se emplea en la docencia**

<i>¿Con qué modelo pedagógico identifica su práctica docente?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Conductismo	1 (5,0)	3 (15,0)	4 (20,0)
Constructivismo	9 (45,0)	7 (35,0)	16 (80,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 9. Modelo pedagógico que se emplea en la docencia**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

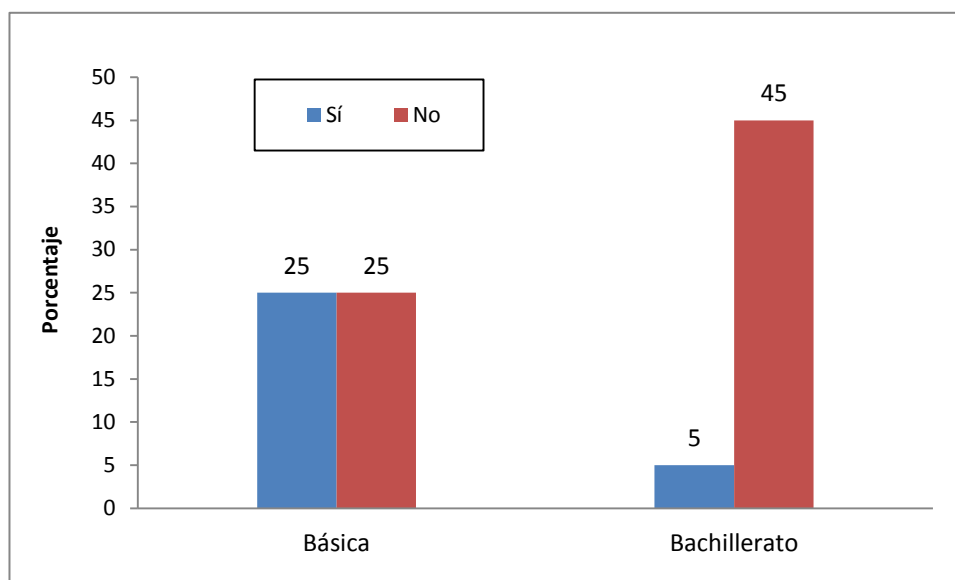
El 80% de Docentes cree que el modelo pedagógico es el Constructivismo. El 45% de ellos perteneció a la sección Básica y el 25% al Bachillerato. En el análisis global, sin embargo, la concepción sobre el modelo constructivista no es suficiente claro para la mayor parte de los docentes entrevistados.

**Tabla 10. Actualización pedagógica de los docentes**

<i>¿Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Centro?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	5 (25,0)	1 (5,0)	6 (30,0)
No	5 (25,0)	9 (45,0)	14 (70,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 10. Actualización pedagógica de los docentes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Únicamente el 30% de docentes, 25% en el grupo de Básica y 5% en el Bachillerato, considera que se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Plantel.

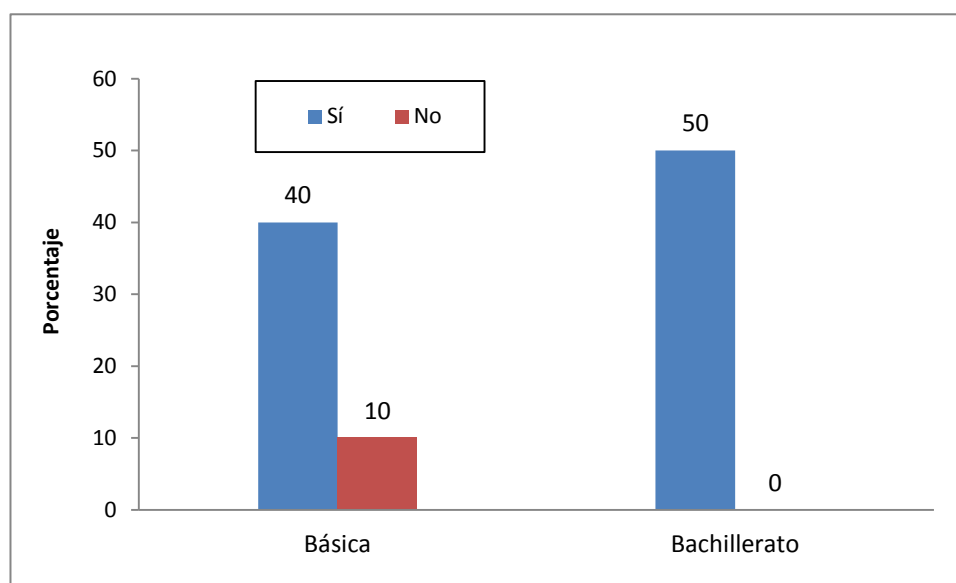
La percepción que a los docentes de Básica se proporcione más actualización pedagógica podría derivarse del hecho que los docentes de Bachillerato poseen una formación más sólida y de más larga trayectoria.

**Tabla 11. Gestión de capacitación para los docentes**

<i>¿Han gestionado por parte de la Planta Docente, la capacitación respectiva?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	8 (40,0)	10 (50,0)	16 (90,0)
No	2 (10,0)	-	2 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 11. Gestión de capacitación para los docentes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

La gestión de capacitación por parte de la Planta Docente se ha cumplido para el 90% de docentes. De éstos, el 50% son de Bachillerato y el 40% de Básica. Los resultados de esta tabla y gráfico muestran una realidad contradictoria con la tabla y gráfico anteriores al señalar que la gestión es mayor por los docentes de Básica sin embargo de lo cual los más beneficiados resultan ser los docentes de Bachillerato.

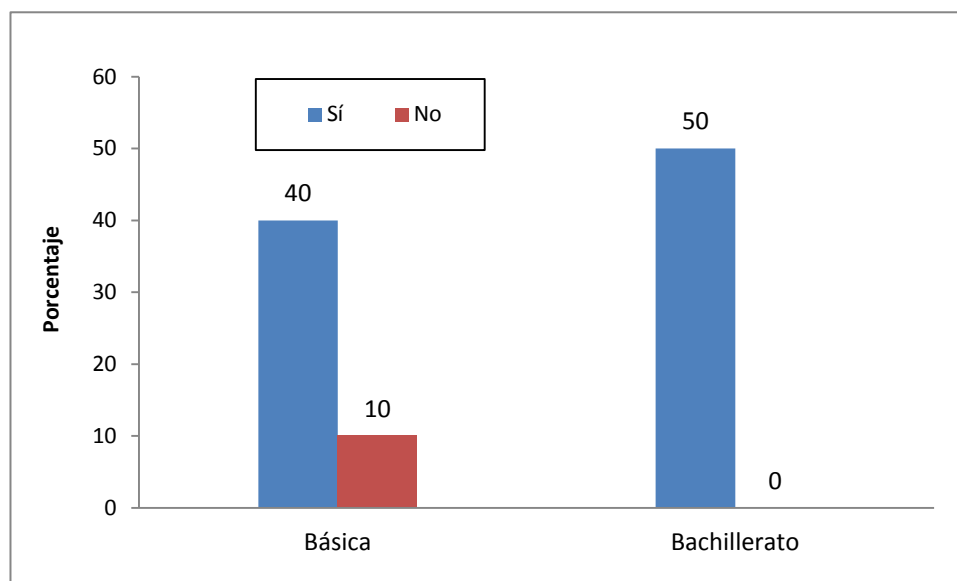


**Tabla 12. Mejoramiento pedagógico de los docentes**

<i>¿Para su mejoramiento pedagógico se capacita por cuenta propia?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	8 (40,0)	10 (50,0)	18 (90,0)
No	2 (10,0)	-	2 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 12. Mejoramiento pedagógico de los docentes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

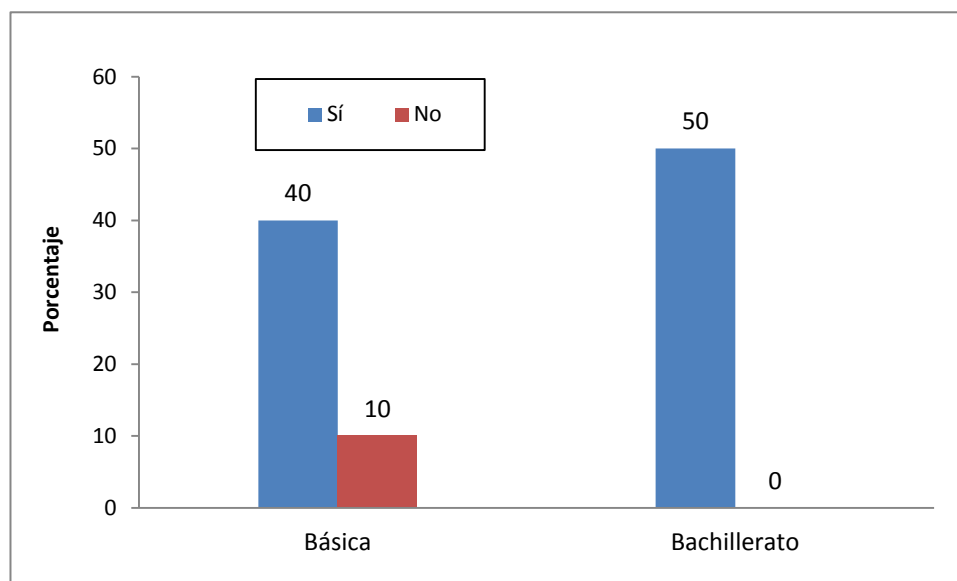
El 90% de docentes asegura que se capacitan por cuenta propia. Esta información de muy difícil verificación debería estar respaldada con la presentación de los certificados correspondientes y avalados por el Ministerio de Educación, sin embargo el diseño del estudio no incluyó esta valoración. El gráfico muestra que son los docentes de Bachillerato los que asumen la capacitación por cuenta propia más que los de Básica.

**Tabla 13. Capacitación pedagógica de los docentes**

<i>¿Su capacitación pedagógica lo realiza en la línea del Centro Educativo?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	8 (40,0)	10 (50,0)	18 (90,0)
No	2 (10,0)	-	2 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 13. Capacitación pedagógica de los docentes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

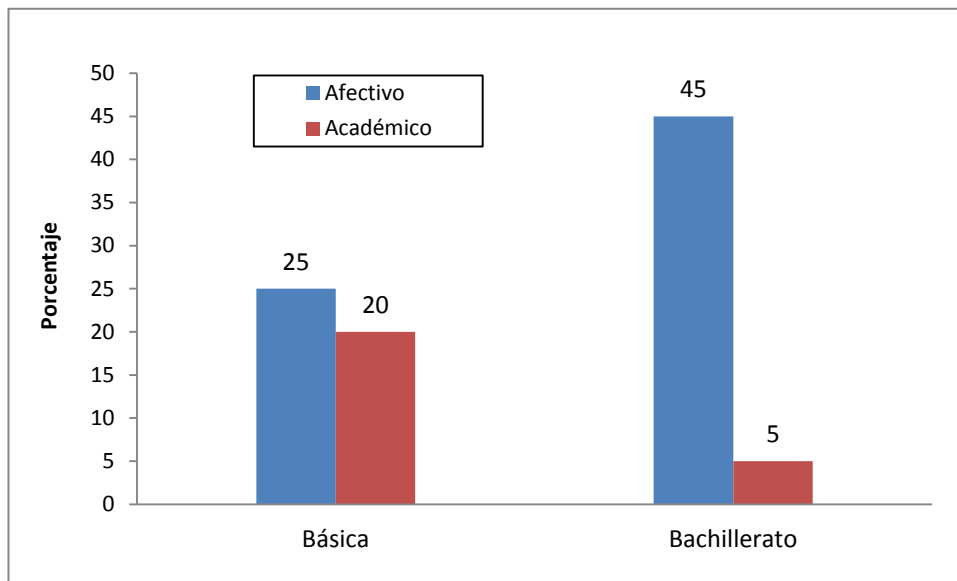
El 90% de docentes entrevistados asegura que su capacitación lo realiza en la línea del Plantel. El mayor porcentaje de beneficiarios pertenece al subgrupo del Bachillerato. En Básica el porcentaje fue menor.

**Tabla 14. Objetivos pedagógico-curriculares del Centro Educativo**

<i>¿Su actividad pedagógica como profesional se encamina a los objetivos pedagógico curriculares del Centro Educativo?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	7 (35,0)	10 (50,0)	17 (85,0)
No	3 (15,0)	-	3 (15,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 14. Objetivos pedagógico-curriculares del Centro Educativo**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 85% de docentes, 50% del subgrupo de Bachillerato y 35% de Básica, asegura que la actividad pedagógica se encamina a los objetivos pedagógico curriculares del Plantel.

El análisis de los componentes de la planificación pedagógica incluye el conocimiento del Plan Estratégico Institucional, la participación en su planificación, el empleo de estrategias en la docencia, la identificación del modelo pedagógico, la actualización del docente, la capacitación y el cumplimiento de los objetivos pedagógico-curriculares. Las respuestas afirmativas cumplen el ochenta por ciento o más de los indicadores para cinco de ellos, no así para la actualización pedagógica y la capacitación docente, indicadores que alcanzan menor porcentaje. Esto se convierte en una deficiencia institucional que amerita un análisis más objetivo para identificar la génesis del problema. Por parte de los docentes, cuando reconocen la falta de capacitación y actualización expresan que *«no hay capacitación pedagógica y lo que hay como máximo es una actualización ocasional en los lineamientos que hacen funcionar a la institución educativa»*

En la identificación del modelo pedagógico queda claro que el constructivismo es reconocido en tres de cada cuatro entrevistados.

Sin embargo, en las respuestas abiertas el modelo de enseñanza está definido por denominaciones más amplias como: *«pedagógico, constructivista, activo y centrado en la persona»*. En la fundamentación de la respuesta se indica que con el modelo Constructivista *«el alumno es quien va construyendo el conocimiento, es el elemento más activo en el proceso educativo y actúa con pensamiento crítico respecto a la realidad»*.

Sobre la participación en la planificación curricular del Centro, al que pertenece el docente, la respuesta de común acuerdo de la mayoría es afirmativa porque aseguran que *«es un documento que debe ser elaborado por los docentes para unificar criterios y porque es una actividad del proceso educativo en él deben participar en conjunto»*.

Sobre el empleo de las estrategias para el desarrollo de clases la descripción más coincidente es: *«dinámica grupal, motivación, autoevaluación,*

prerrequisitos, exploración, construcción de conocimientos, enunciado, análisis del nuevo tema, exposición oral, motivación a los alumnos, lectura, mapas conceptuales, lluvia de ideas, foros, lecturas».

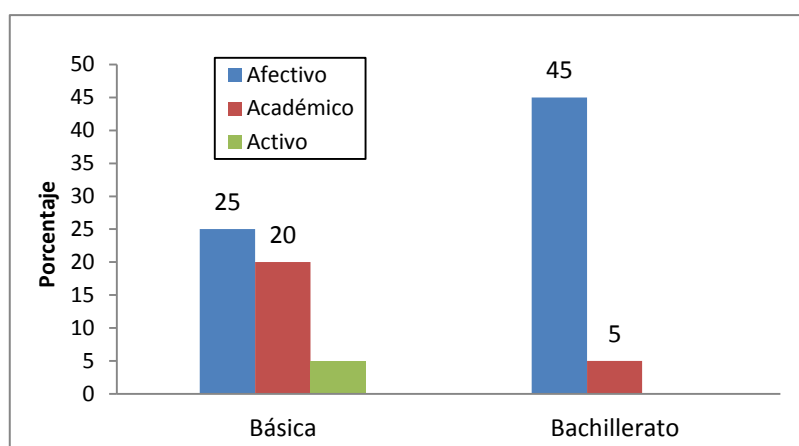
## 5.5. Práctica pedagógica del Docente

Tabla 15. Relación de los docentes con los estudiantes

<i>La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Afectivo	5 (25,0)	9 (45,0)	14 (70,0)
Académico	4 (20,0)	1 (5,0)	5 (25,0)
Activo	1 (5,0)	-	1 (5,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Gráfico 15. Relación de los docentes con los estudiantes



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

La relación con los estudiantes fue calificada como afectiva por el 70% de los docentes, 45% de Bachillerato y 25% de Básica.

Para el 25% de docentes la relación se calificó como académica. Este criterio fue compartido por el 20% del subgrupo de Básica y el 5% de Bachillerato.

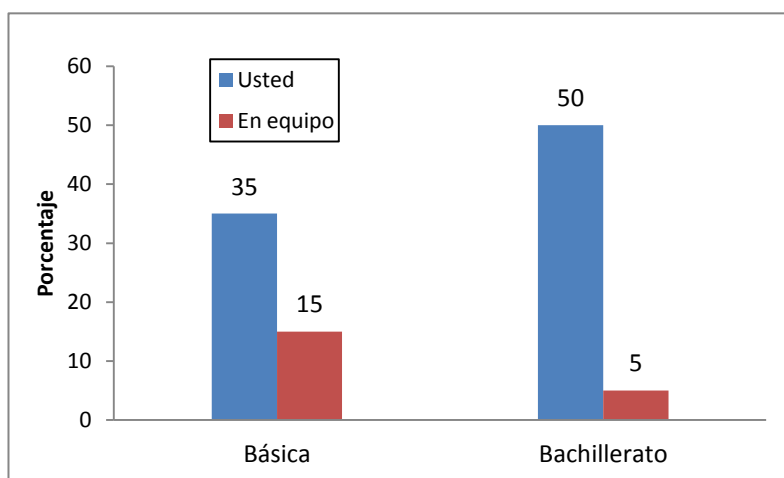
Únicamente el 5% de los entrevistados de Básica consideró el componente Activo (participativo) dentro de la relación.

**Tabla 16. Planificación de las sesiones de clase**

<i>Las sesiones de clase las planifica</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Usted	7 (35,0)	10 (50,0)	17 (85,0)
En equipo	3 (15,0)	-	3 (15,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 16. Planificación de las sesiones de clase**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

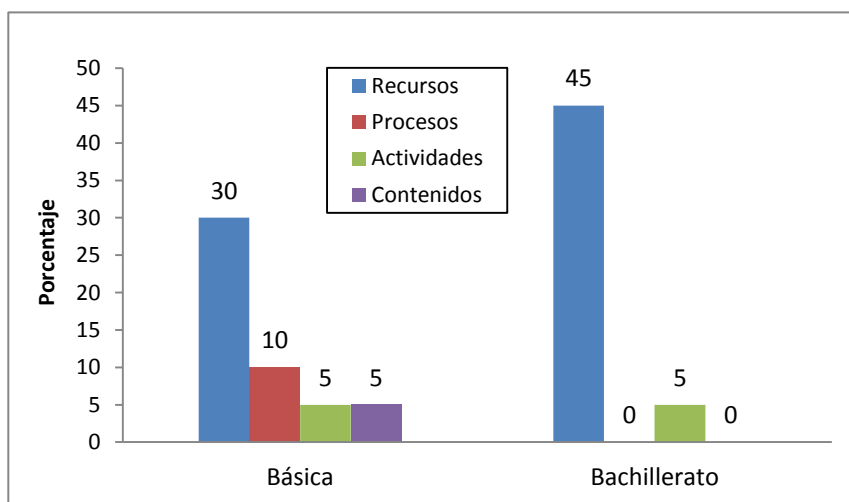
La planificación de las sesiones de clase en equipo fue reconocido únicamente por el 15% de los entrevistados y éstos pertenecieron al subgrupo de Básica. En el 50% del Bachillerato y el 35% de Básica esta planificación fue descrita como individual.

**Tabla 17. Empleo de didáctica para impartir la clase**

<i>Emplea usted la didáctica al impartir sus clases, mediante</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Recursos	6 (30,0)	9 (45,0)	15 (75,0)
Procesos	2 (10,0)	-	2 (10,0)
Actividades	1 (5,0)	1 (5,0)	2 (10,0)
Contenidos	1 (5,0)	-	1 (5,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 17. Empleo de didáctica para impartir la clase**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

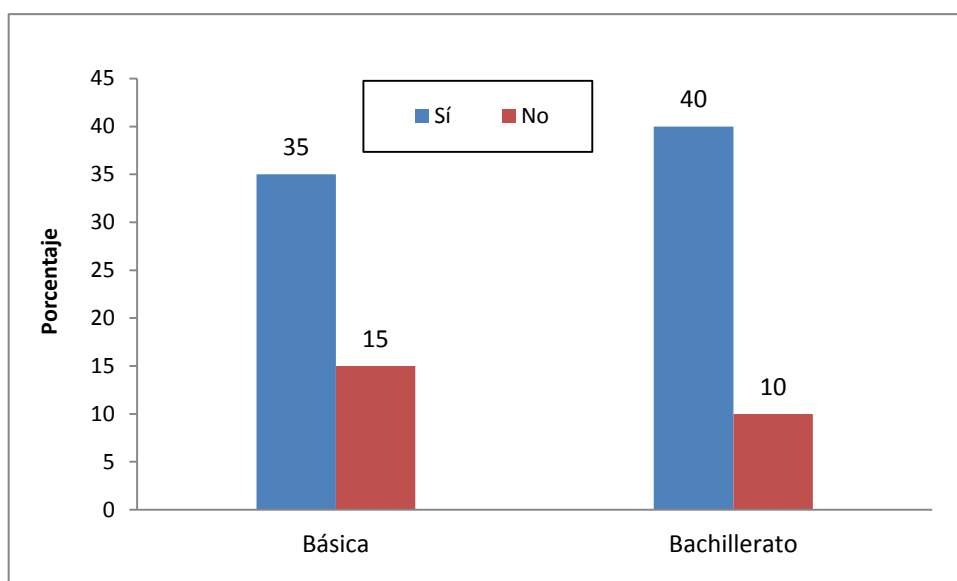
La utilización de recursos didácticos para impartir las clases fue reconocido por el 75% de docentes entrevistados. El 45% en el Bachillerato y el 30% en Básica. Procesos, actividades y contenidos, se cumplen en apenas el 10% o menos de los docentes entrevistados.

**Tabla 18. Elevación del nivel académico y afectivo dependiente de la docencia**

<i>¿Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo independientemente de si es o no el modelo del centro educativo?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	7 (35,0)	8 (40,0)	15 (90,0)
No	3 (15,0)	2 (10,0)	5 (25,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 18. Elevación del nivel académico y afectivo dependiente de la docencia**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez



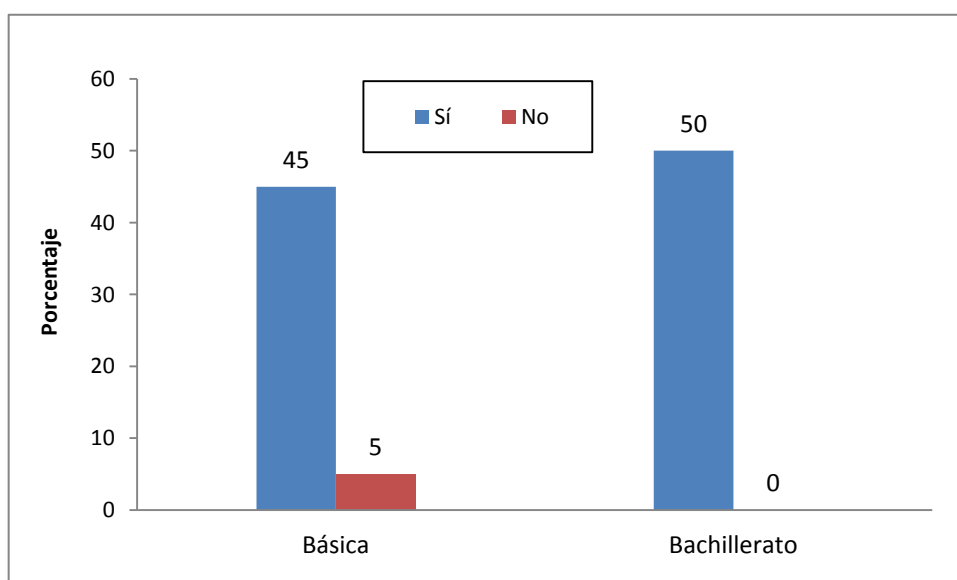
El 90% de docentes, 40% en el Bachillerato y 35% en Básica, cree que sus estudiantes han elevado su nivel académico y afectivo independientemente de si es o no el modelo del Plantel.

**Tabla 19. Calidad del modelo pedagógico empleado para la docencia**

<i>¿Considera que el modelo pedagógico que emplea es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	9 (45,0)	10 (50,0)	19 (95,0)
No	1 (5,0)	-	1 (5,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 19. Calidad del modelo pedagógico empleado para la docencia**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

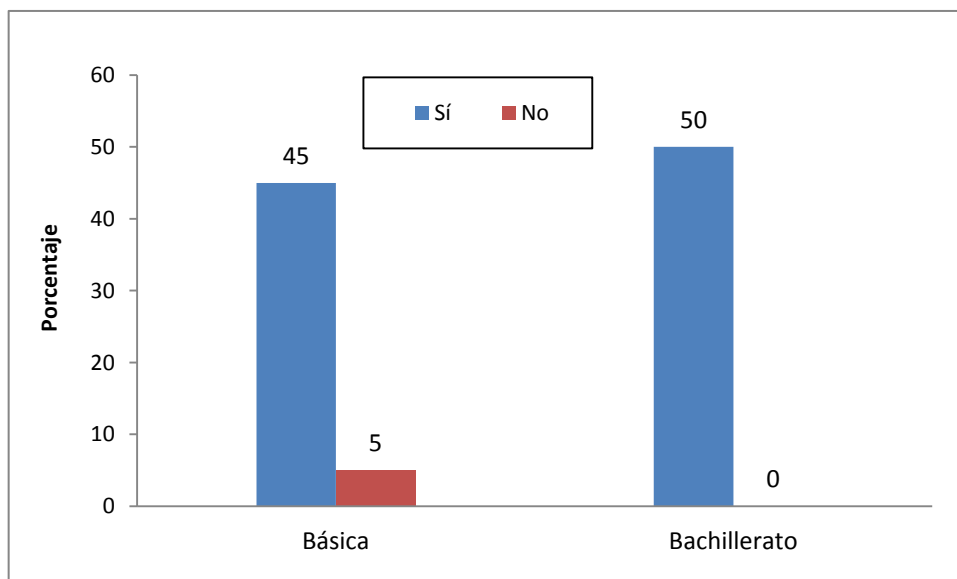
Sobre lo apropiado que pueda ser el modelo pedagógico utilizado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes, casi la totalidad de docentes consideró que sí. Únicamente 1 docente (5%) de Básica aseguró que no.

**Tabla 20. Asimilación del modelo pedagógico por parte del estudiante**

<i>¿Ha verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante la demostración de sus relaciones interpersonales?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	9 (45,0)	10 (50,0)	19 (95,0)
No	1 (5,0)	-	1 (5,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 20. Asimilación del modelo pedagógico por parte del estudiante**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

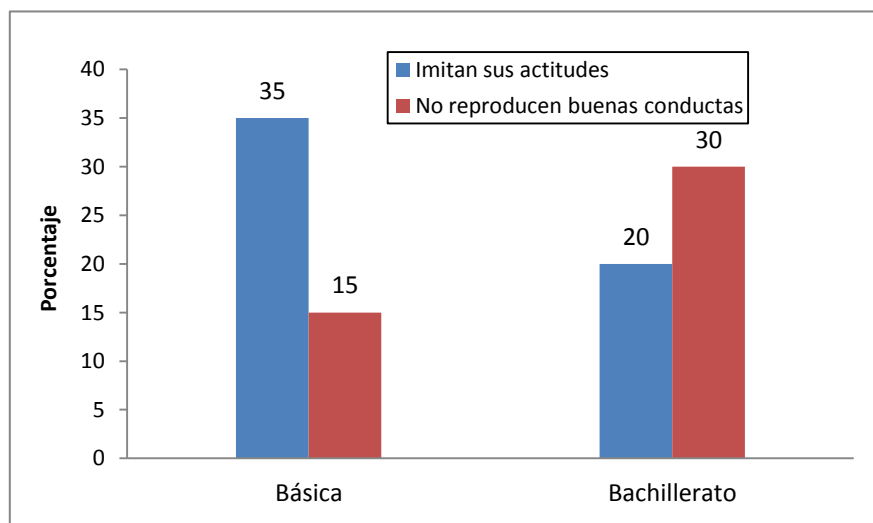
Al igual que en la tabla anterior, la casi totalidad de docentes (95%) cree haber verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las relaciones interpersonales. El 5% del grupo de Básica (1 docente) consideró que no es asimilado por sus estudiantes.

**Tabla 21. Conducta del estudiante frente al ejemplo del maestro**

<i>Luego de un período considerable (una semana, un mes, etc.) sus estudiantes</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Imitan sus actitudes	7 (35,0)	4 (20,0)	11 (55,0)
No reproducen buenas conductas	3 (15,0)	6 (30,0)	9 (45,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 21. Conducta del estudiante frente al ejemplo del maestro**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Sobre la conducta de los estudiantes después de un período considerable de interacción docente - alumno, el 55% de docentes cree que sus estudiantes

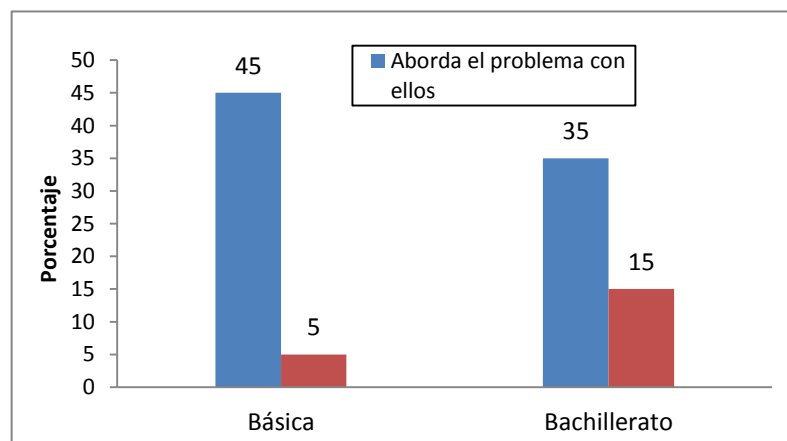
imitan sus actitudes. De éstos el 35% son del subgrupo de Básica y el 20% del Bachillerato. En cambio, del 45% de docentes que aseguran que los estudiantes no reproducen buenas conductas, el 30% pertenecen al Bachillerato y la mitad (15%) al Básico.

**Tabla 22. Manejo de problemas con los estudiantes**

<b><i>Cuándo detecta problemas en sus estudiantes,</i></b>	<b><i>Básica</i></b>	<b><i>Bachillerato</i></b>	<b><i>Total</i></b>
Aborda el problemas con ellos	9 (45,0)	7 (35,0)	16 (80,0)
Los remite al DOBE	1 (5,0)	3 (15,0)	4 (20,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 22. Manejo de problemas con los estudiantes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

La mayoría de los docentes entrevistados asegura que la relación con los estudiantes es de tipo afectivo, la relación de tipo académico se da en uno de cada cuatro y la relación activa se reconoce apenas en uno de cada cinco.

La planificación de las sesiones de clase son individuales para la mayoría de docentes, una minoría reconoce prepararlas en equipo.

Sobre el empleo de la didáctica para impartir las clases la mayor parte de los entrevistados dijo utilizarla como recursos y un menor porcentaje como procesos. La enseñanza con el empleo de actividades didácticas y contenidos didácticos fue referida por menor número de entrevistados.

En las respuestas abiertas las contestaciones afirmativas se fundamentan en que la didáctica es un elemento del currículo que debe estar presente en el proceso de aprendizaje y porque los contenidos deben llegar a los estudiantes mediante el desarrollo de diferentes actividades. Esta variedad de criterios ameritaría una exploración más detallada sobre los conceptos ante la posibilidad de estar manejando definiciones o herramientas inapropiadamente.

La posibilidad de que los estudiantes hubiesen elevado el nivel académico y afectivo a través del contacto con el maestro, la mayoría de docentes entrevistados afirman que es una realidad. La respuesta a esta pregunta parece sustentarse en la consideración afirmativa de casi todos los entrevistados de creer que el modelo pedagógico que emplean es el apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes. De hecho, frente a la interrogante de poder verificar si el modelo pedagógico ha sido asimilado por los estudiantes, la respuesta afirmativa es de 95%. Los que creen que sí ha sido posible verificar la asimilación del modelo pedagógico expresan que los estudiantes denotan un cambio visible a través de la mayor libertad en sus opiniones y de la posibilidad que ofrece a los docentes para la utilización de recursos metodológicos como los diálogos, diagramas, evaluaciones, cuestionarios, trabajos grupales, observación, diálogo, técnica de la encuesta, la técnica del amor y dramatizaciones, sustentaciones, oratoria, etc.

Consecuentemente, un poco más de la mitad de los docentes entrevistados cree que luego de un período considerable los estudiantes imitan los aspectos

positivos de las actitudes de sus maestros aunque un alto porcentaje también considera que hacen todo lo contrario, es decir que no reproducen las buenas conductas.

La detección de dificultades con los estudiantes lleva a abordar el problema con ellos a la mayoría de docentes sin embargo uno de cada cinco docentes los remite al Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil.

Este grupo de componentes de la práctica pedagógica del docente se complementan con una interrogante sobre cuál es el mejor modelo psicológico para trabajar con los estudiantes. La respuesta de consenso incluye tres conceptos nuevos: afecto, diálogo y respeto. Esto da origen a una ampliación del escenario de la enseñanza por parte del docente y del aprendizaje por parte del alumno creando un nuevo entendimiento que hiperbólicamente se ha denominado la excelencia, aplicada al ofrecimiento de servicios en muchos ámbitos y particularmente en el educativo (Maya, 2008).

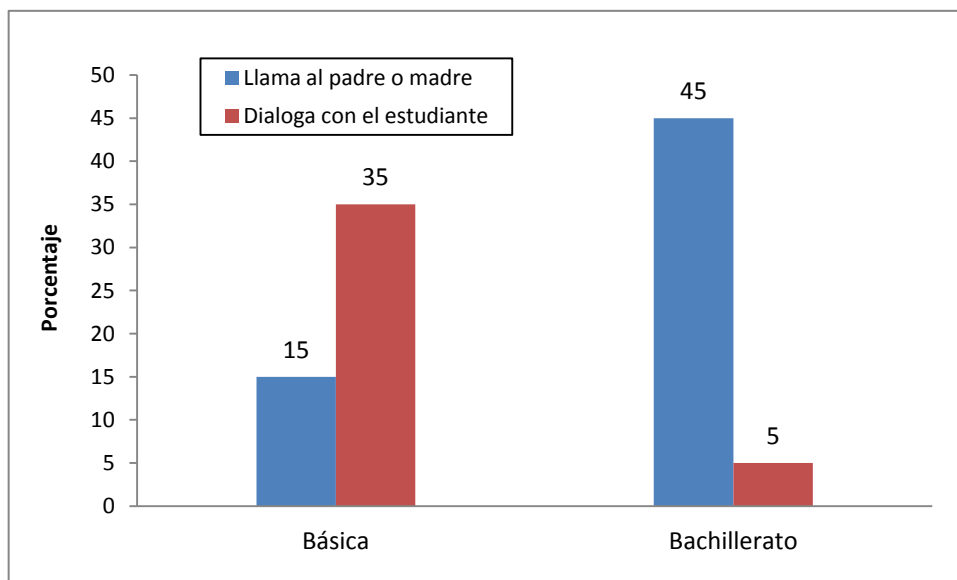
## 5.6. Relación entre Educador y Padres de Familia

Tabla 23. Manejo de problemas con los estudiantes

<i><b>Cuando detecta problemas en los estudiantes</b></i>	<i><b>Básica</b></i>	<i><b>Bachillerato</b></i>	<i><b>Total</b></i>
Llama al padre o madre de familia	3 (15,0)	9 (45,0)	12 (60,0)
Dialoga con el estudiante	7 (35,0)	1 (5,0)	8 (40,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 23. Manejo de problemas con los estudiantes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Cuando los docentes detectan problemas en los estudiantes tan sólo el 40% de ellos dialoga con sus estudiantes y el 60% llama al padre de familia.

Los docentes de Básica demuestran mayor predisposición al diálogo con el estudiante, el 35% lo hace en tanto que en el Bachillerato tan sólo el 5%.

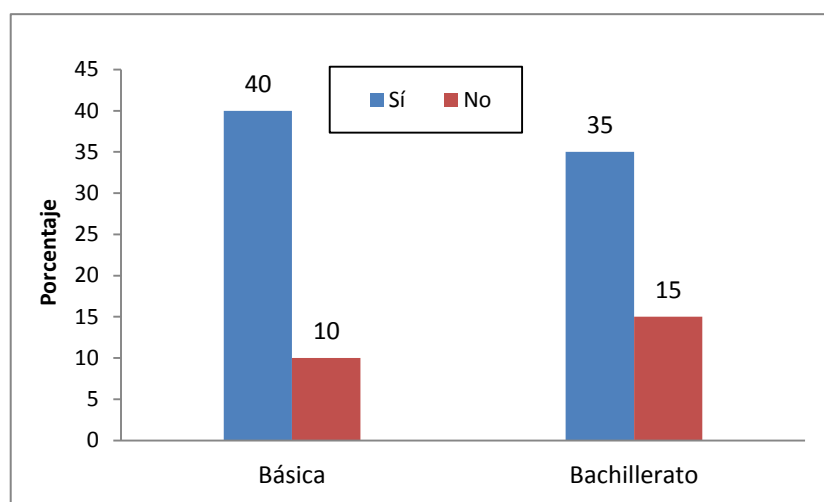
Llamar al padre de familia es una medida preferida por los docentes del Bachillerato (45% vs 15%) antes que del Básico.

**Tabla 24. Obtención de información para solucionar problemas estudiantiles**

<i>Considera que el Padre de Familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar los problemas de los estudiantes</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	8 (40,0)	7 (35,0)	15 (75,0)
No	2 (10,0)	3 (15,0)	5 (25,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 24. Obtención de información para solucionar problemas estudiantiles**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 75% de los docentes considera que el padre de familia es quien proporciona información válida para solucionar los problemas con sus estudiantes en tanto que el 25% no lo considera así.

Al igual que en la tabla anterior, son los docentes de Básica quienes más utilizan este recurso (40% vs 35%).

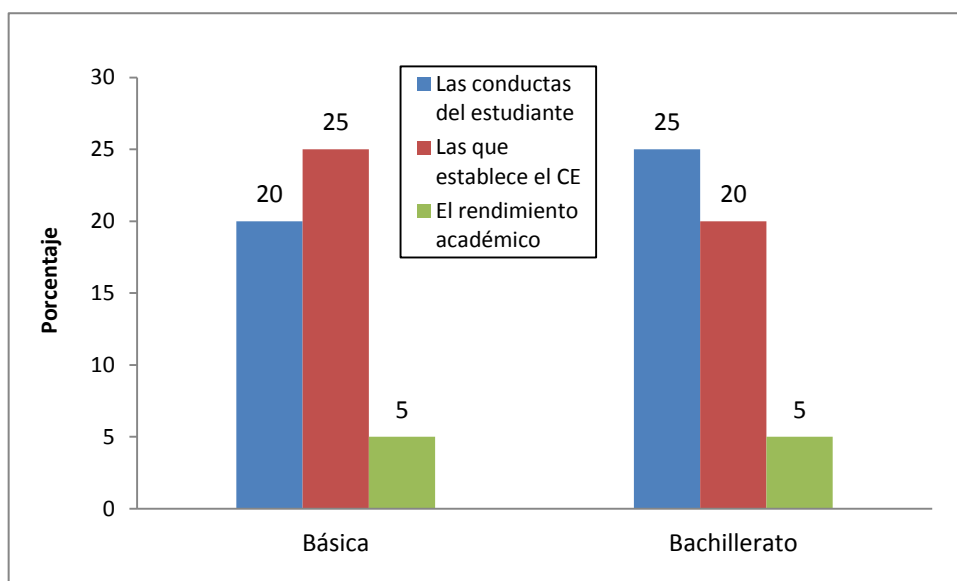


**Tabla 25. Frecuencia de contacto con los Padres de Familia**

<i>La frecuencia con que ve a los padres de familia depende de:</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Las conductas del estudiante	4 (20,0)	5 (25,0)	9 (45,0)
Las que establece el centro educativo	5 (25,0)	4 (20,0)	9 (45,0)
El rendimiento académico estudiantil	1 (5,0)	1 (5,0)	2 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 25. Frecuencia de contacto con los Padres de Familia**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Los factores que motivan el contacto con los Padres de Familia fueron las conductas del estudiante para el 45% de docentes y las que establece el centro educativo para igual porcentaje. La distribución de éstas fue similar entre los docentes de Básica y de Bachillerato, 20% vs 25% y 25% vs 20%, respectivamente

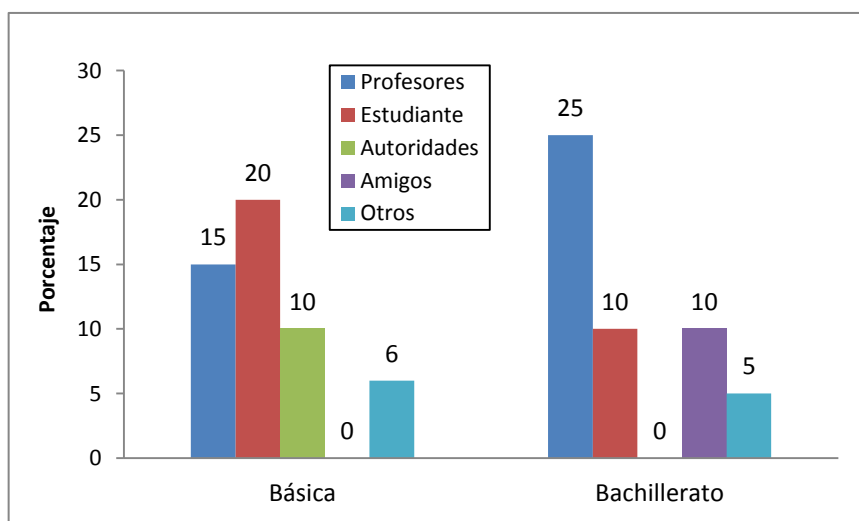
El 10% de docentes consideró al rendimiento académico estudiantil como el factor que determina el contacto con los padres de familia. El criterio fue igual para los docentes de Básica y de Bachillerato.

**Tabla 26. Obtención de información sobre realidad estudiantil**

<i>¿Considera que el Padre de Familia no es el único informante sobre la realidad de la vida estudiantil? ¿A quiénes acudiría?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Compañeros profesores	3 (15,0)	5 (25,0)	8 (40,0)
Compañeros del estudiante	4 (20,0)	2 (10,0)	6 (30,0)
Autoridades	2 (10,0)	-	2 (10,0)
Amigos	-	2 (10,0)	2 (10,0)
Otros	1 (0,5)	1 (5,0)	2 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 26. Obtención de información sobre realidad estudiantil**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

En caso de que el padre de familia no sea la única fuente confiable sobre la realidad de la vida estudiantil, el 40% de los docentes considera que son fuentes confiables los compañeros profesores y el 30% que lo son los compañeros del estudiante. La preferencia para los compañeros profesores fue mayor para los docentes de Bachillerato (25% vs 15%) y para los docentes de Básica fue mayor para los compañeros del estudiante (20% vs 10%).

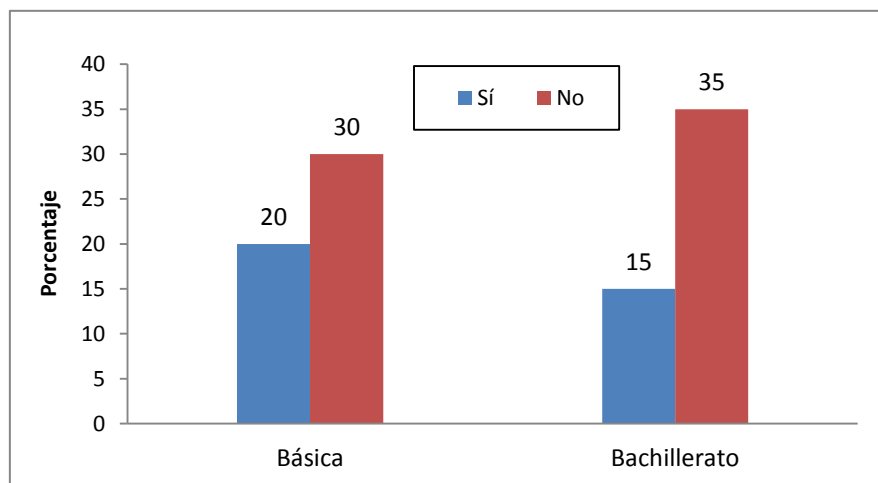
Considerar a las autoridades, a los amigos y a otros medios como fuentes de información de la realidad del estudiante, fue expresado apenas por el 10% de los docentes. La distribución de las preferencias fue similar en ambos subgrupos.

**Tabla 27. Intervención del docente en problemas familiares del alumno**

<i>¿Cree usted que el docente debe intervenir en caso de problemas familiares por diferentes motivos?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	4 (20,0)	3 (15,0)	7 (35,0)
No	6 (30,0)	7 (35,0)	13 (65,0)
<b>TOTAL</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>10 (50,0)</b>	<b>20 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 27. Intervención del docente en problemas familiares del alumno**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

La intervención del docente en problemas familiares por motivos no especificados es compartida sólo por el 35% de los docentes, en porcentajes similares en Básica y Bachillerato (20% vs 15%).

El 65% de docentes, en proporción similar tanto en Básica como en Bachillerato, cree que los maestros no deben intervenir en los problemas familiares de los estudiantes.

El diseño del estudio no permite establecer una relación causal entre esta diferencia pero abre la posibilidad de realizar una investigación con alcance explicativo o por lo menos correlacional sobre este resultado.

Los padres de familia son convocados por poco más de la mitad de los docentes cuando detectan problemas con los estudiantes pero el diálogo es una medida utilizada por menos de la mitad de los docentes. Empero, tres de cada cuatro docentes considera que el padre de familia es el factor más

importante en la solución de los problemas identificados en la relación docente – alumno.

En la práctica, sin embargo, la participación del padre de familia no se vislumbra más allá del 45% que de manera obligatoria induce a la presencia del padre de familia en el plantel bajo el justificativo de una convocatoria normatizada por el centro educativo. De todas maneras, uno de cada cinco docentes afirma que la presencia del padre de familia en el plantel responde a la conducta del estudiante. Desde luego, el rendimiento académico del estudiante puede motivar una más alta frecuencia que en la entrevista es cuantificada en el 35%.

De otro lado, como alternativa para conocer la realidad de la vida estudiantil evitando al padre de familia como informante, un alto porcentaje de entrevistados considera que son los compañeros profesores y otros los compañeros estudiantes.

En las respuestas abiertas, el porqué de esta convicción se basa en el criterio de *«los compañeros conocen el comportamiento del estudiante en problemas y se tienen confianza mutuamente y la relación interpersonal es más profunda»*.

Un bajo porcentaje se pronuncia por las autoridades como fuente dónde recabar información sobre el estudiante.

La intervención del docente en casos de problemas familiares es considerada pertinente sólo por un bajo porcentaje de los entrevistados. Los que contestaron afirmativamente creen que *«el docente puede ayudar a detectar el problema pero éste debe ser tratado por el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil»*.

## 5.7. Información de los estudiantes

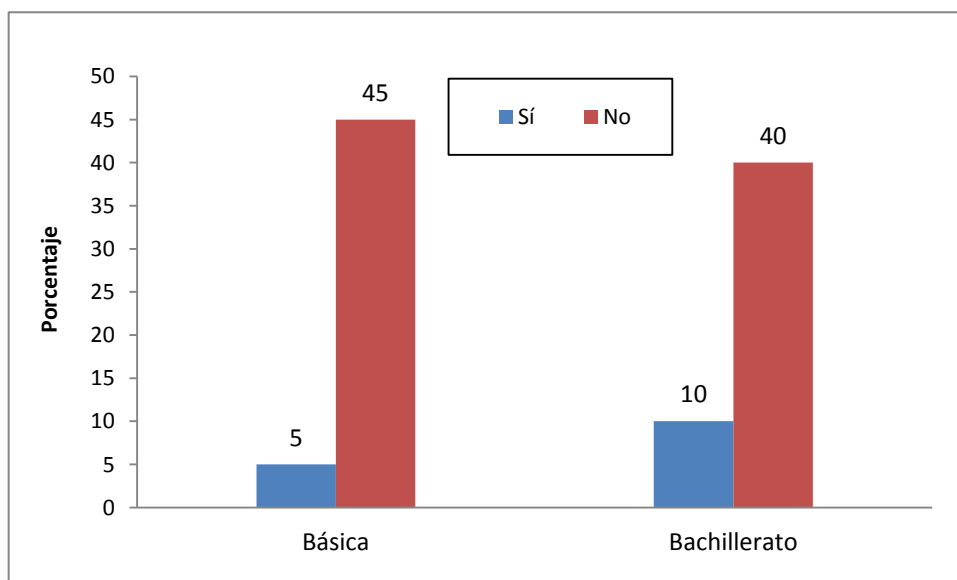
### 5.7.1. Planificación pedagógica y actualización del Centro Educativo

Tabla 28. Conocimiento de los estudiantes acerca del PEI

<i>¿Tus profesores o profesoras te han hablado del PEI de tu Centro Educativo?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	2 (5,0)	4 (10,0)	6 (15,0)
No	18 (45,0)	16 (40,0)	44 (85,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Gráfico 28. Conocimiento de los estudiantes acerca del PEI



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

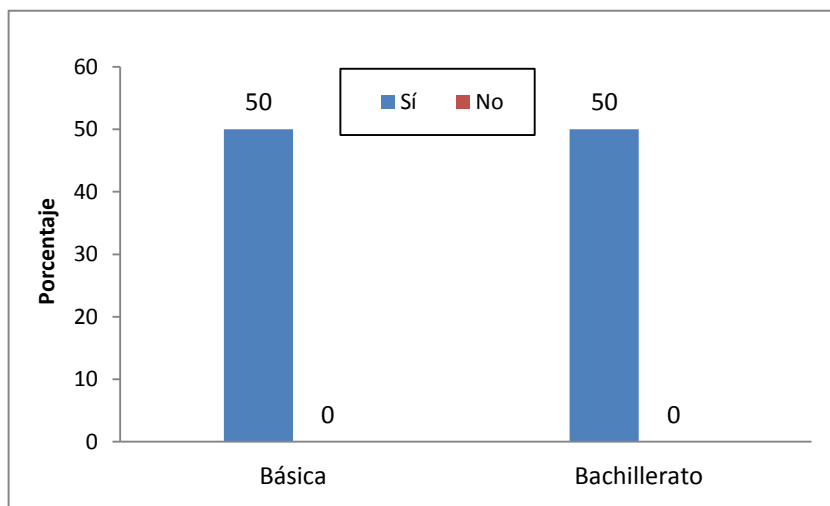
Únicamente el 15% de estudiantes, más los de Bachillerato (10%) que los de Básica (5%), respondieron que sus profesores les han hablado del PEI del Centro Educativo. El desconocimiento fue significativamente mayor (85%) y el porcentaje fue similar en ambas secciones (45% vs 40%).

**Tabla 29. Contenidos de la asignatura conocidos por los alumnos**

<i>¿Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura al inicio del año, del trimestre, quinquimestre o semestre?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	20 (50,0)	20 (50,0)	40 (100,0)
No	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 29. Contenidos de la asignatura conocidos por los alumnos**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

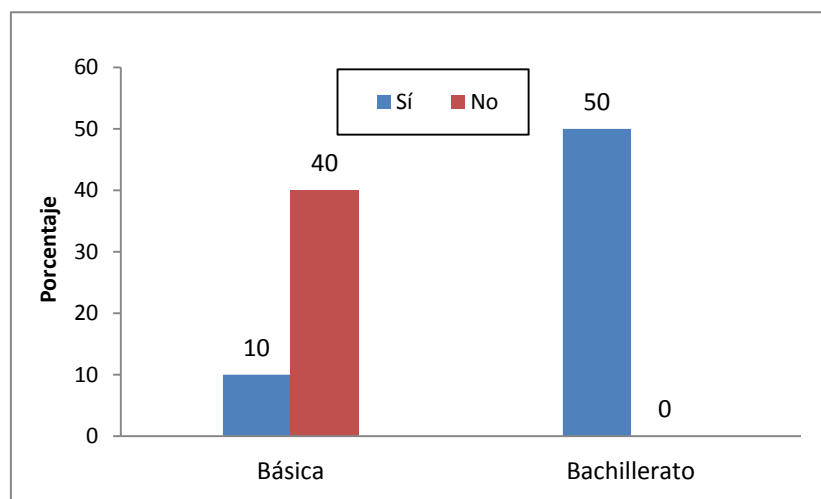
Todos los estudiantes respondieron afirmativamente que sus maestros les dan a conocer los contenidos de la asignatura al inicio del año lectivo.

**Tabla 30. Percepción de los alumnos sobre la preparación de los maestros**

<i>¿Tus maestros se preparan mediante cursos o Seminarios que tu Centro ofrece?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	4 (10,0)	20 (50,0)	24 (60,0)
No	16 (40,0)	-	16 (40,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 30. Percepción de los alumnos sobre la preparación de los maestros**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 60% de los estudiantes considera que sus maestros se preparan mediante cursos o Seminarios ofrecidos por el Centro Educativo. El 50% de ellos son del Bachillerato.

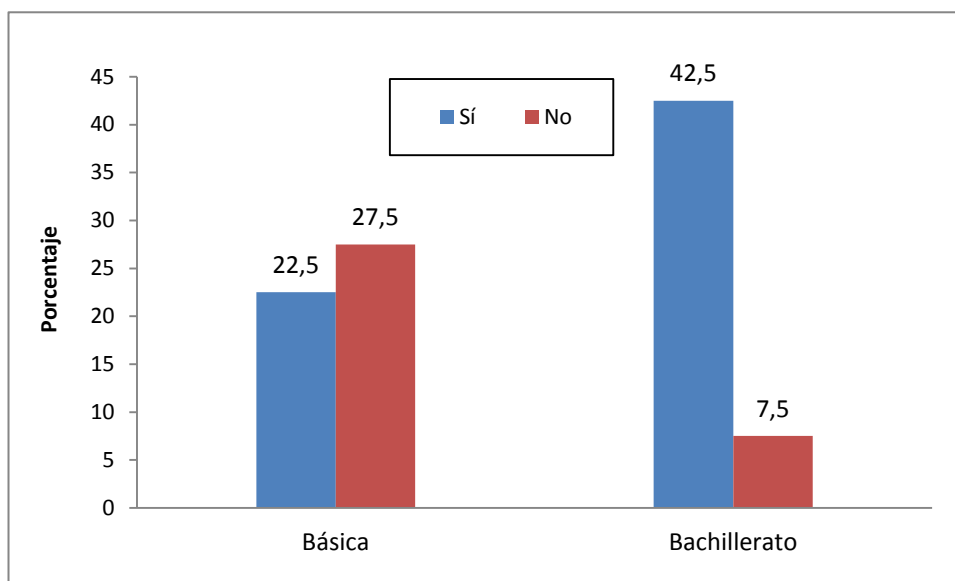


**Tabla 31. Preparación de los maestros fuera del Centro**

<i>¿Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia fuera del Centro Educativo?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	9 (22,5)	17 (42,5)	26 (65,0)
No	11 (27,5)	3 (7,5)	14 (35,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 31. Preparación de los maestros fuera del Centro**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Sobre la capacitación de los maestros en docencia fuera del Centro Educativo el 65% de los estudiantes tuvo respuesta afirmativa. El 42,5% de ellos fue de la sección Bachillerato.

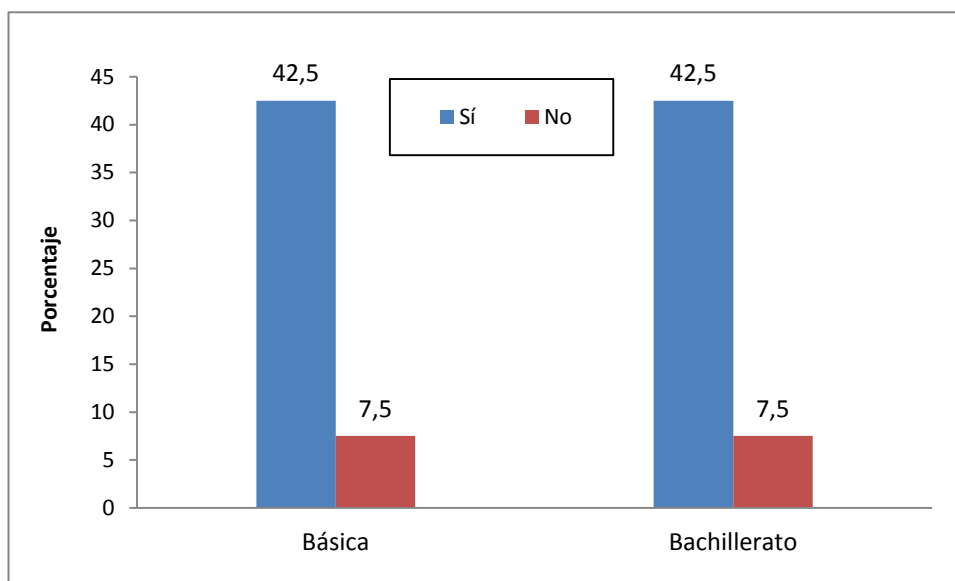
Del 35% de estudiantes que negaron que sus maestros se capaciten en docencia fuera del Centro Educativo el 27,5% fueron de Básica.

**Tabla 32. Práctica educativa de los docente al servicio de los estudiantes**

<i>¿Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	17 (42,5)	19 (47,5)	46 (90,0)
No	3 (7,5)	1 (2,5)	4 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 32. Práctica educativa de los docente al servicio de los estudiantes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

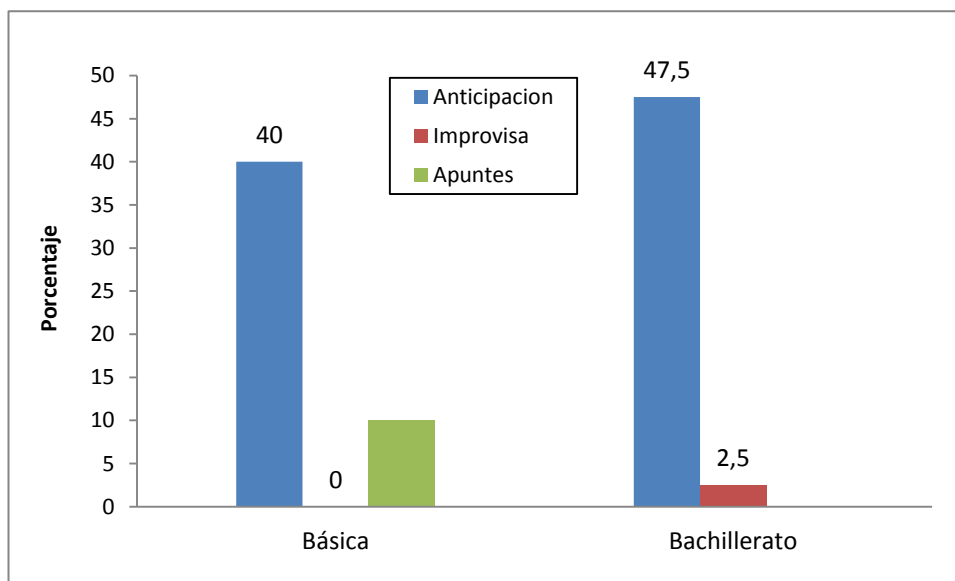
La mayoría de estudiantes (90%) considera que los maestros ponen a su servicio la práctica educativa. En ambas secciones las proporciones fueron similares.

**Tabla 33. Planificación de las sesiones de clase de los maestros**

<i>¿Tus maestros planifican las sesiones de clase?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Con anticipación	16 (40,0)	19 (47,5)	35 (87,5)
El profesor improvisa en ese momento	-	1 (2,5)	1 (2,5)
Tiene un libro de apuntes de años anteriores	4 (10,0)	-	4 (10,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 33. Planificación de las sesiones de clase de los maestros**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Sobre las sesiones de clase el 87,5% de estudiantes, tanto de Básica (40%) como de Bachillerato (47,5%) afirma que sus maestros lo planifican con anticipación. Sin embargo, un 10% de estudiantes de Básica asegura que los maestros tienen un libro de apuntes de años anteriores y un 2,5% de

estudiantes en el Bachillerato respondió que el profesor improvisa la clase en el momento de dictarla.

De lo que conocen los estudiantes un bajo porcentaje de docentes les han informado sobre la planificación pedagógica y actualización del centro educativo. De hecho, menos de la mitad de los profesores dan a conocer los contenidos que deben abordar en cualesquiera de los períodos escolares: trimestre, quinquemestre o semestre.

La preparación de los maestros mediante cursos o seminarios no cubre más del sesenta por ciento y esa información parece irrefutable si consideramos que similar porcentaje de estudiantes afirma que sus maestros les han hablado de estar capacitándose en docencia fuera del centro educativo.

En las preguntas abiertas los estudiantes consideran que la actualización del docente es necesaria *«porque beneficia a la actualización del profesor y mejora su enseñanza»* y ese criterio se reafirma cuando el noventa por ciento de ellos considera que la práctica educativa de los docentes beneficia a los estudiantes.

La mayoría de estudiantes tiene la percepción que su maestro planifica sus clases con anticipación; hubo, sin embargo, un mínimo que considera que el docente improvisa su clase y uno de cada diez asegura que el maestro dicta su asignatura de un libro de apuntes de años anteriores.

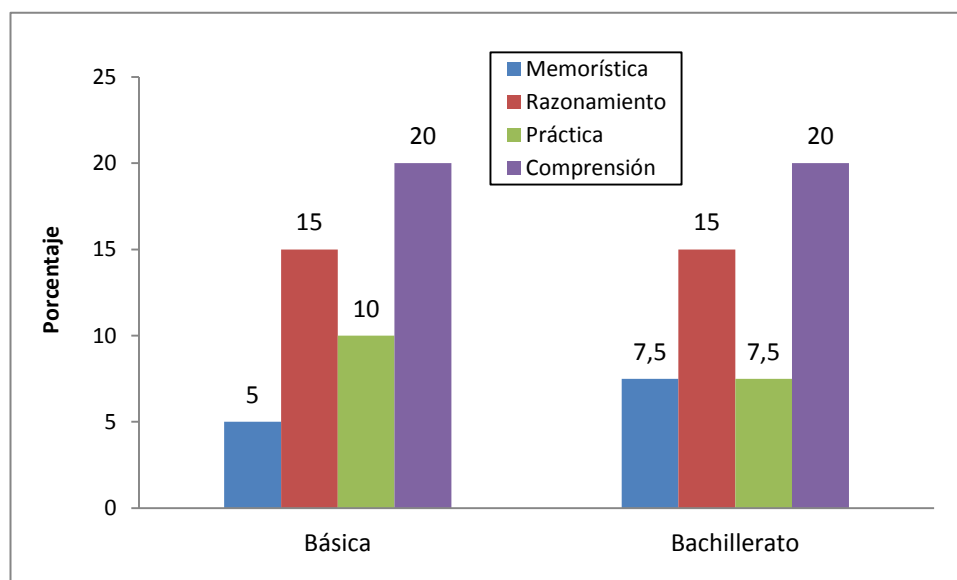
## 5.8. Práctica Pedagógica del Docente

Tabla 34. Forma de impartir la clase por parte del maestro

<i>¿Qué forma de dar clase tiene tu profesor o profesora?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Memorística	2 (5,0)	3 (7,5)	5 (12,5)
Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase	6 (15,0)	6 (15,0)	12 (30,0)
Le gusta la práctica	4 (10,0)	3 (7,5)	7 (17,5)
Desarrolla actividades de comprensión	8 (20,0)	8 (20,0)	16 (40,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Gráfico 34. Forma de impartir la clase por parte del maestro



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 40% de los estudiantes considera que el profesor desarrolla actividades de comprensión cuando imparte la clase. El 30% respondió que emplea el razonamiento. El 17,5% percibe que le gusta la práctica como una forma de impartir la clase y un 12,5% asegura que su profesor dicta la clase recurriendo a la memoria.

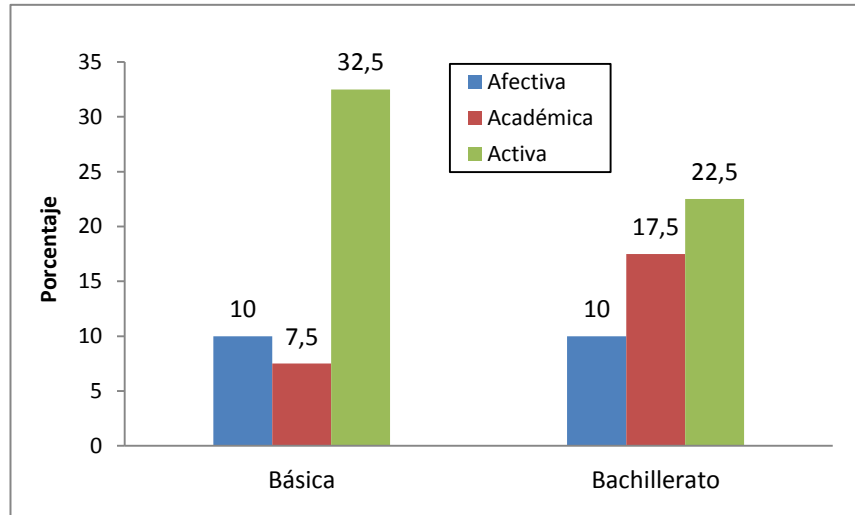
La distribución de los porcentajes para todas las respuestas fue similar o con mínimas diferencias entre los estudiantes de Básica y Bachillerato.

**Tabla 35. Relación de los maestros con los estudiantes**

<i><b>La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:</b></i>	<i><b>Básica</b></i>	<i><b>Bachillerato</b></i>	<i><b>Total</b></i>
Afectiva	4 (10,0)	4 (10,0)	8 (20,0)
Académica	3 (7,5)	7 (17,5)	10 (25,0)
Activa	13 (32,5)	9 (22,5)	22 (55,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 35. Relación de los maestros con los estudiantes**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
 Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

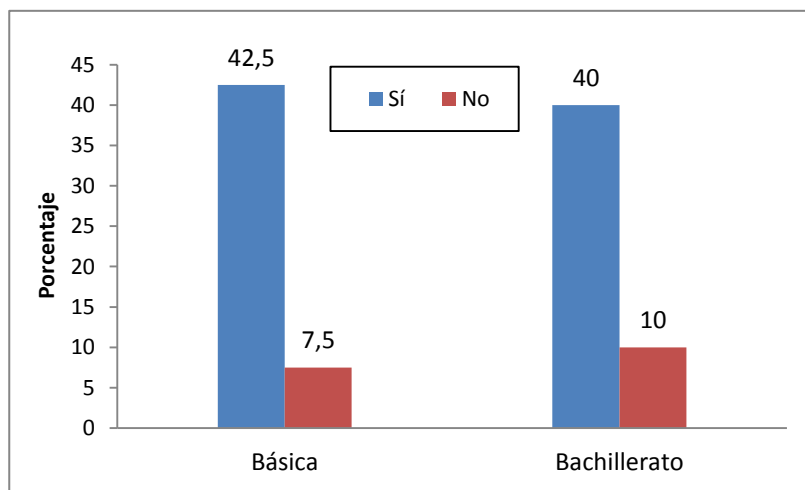
Uno de cada cuatro estudiantes (20%), en igual porcentaje en ambas secciones, considera que la relación con sus maestros es de tipo afectiva. El 25% considera que es de tipo académica y de éstos más los estudiantes de Bachillerato (17,5% vs 7,5%). El 55% de todos los estudiantes lo califica de relación activa mayormente los de Básica (32,5% vs 22,5%).

**Tabla 36. Comportamiento del maestro durante la clase**

<i>¿Tu maestro durante la clase conversa con ustedes o se dedica únicamente a la asignatura?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	17 (42,5)	16 (40,0)	33 (82,5)
No	3 (7,5)	4 (10,0)	7 (17,5)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
 Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 36. Comportamiento del maestro durante la clase**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 82,5% del estudiantado responde que los maestros durante la clase conversan con ellos. El 17,5% restante asegura que se dedican únicamente a la asignatura. La distribución en las secciones fue similar.

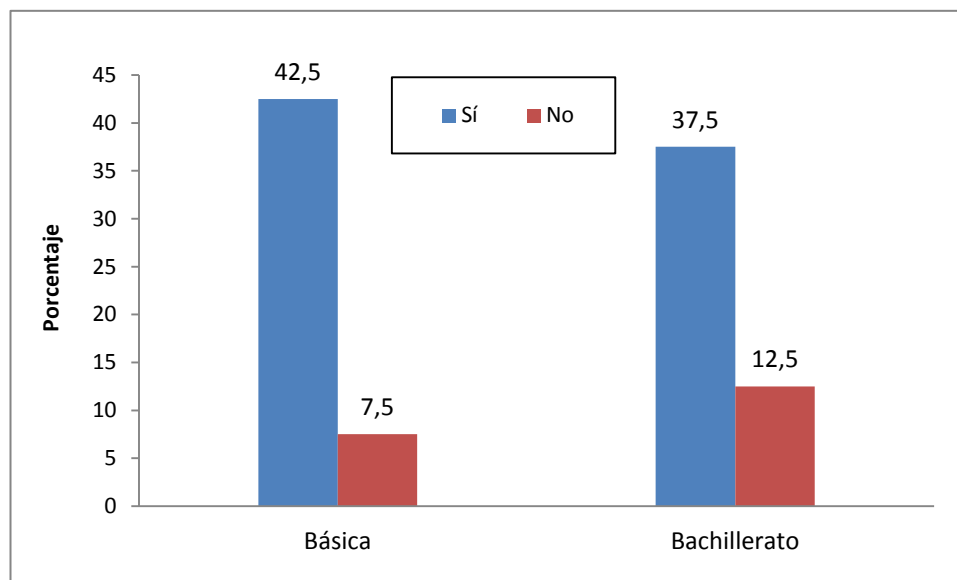
**Tabla 37. Mejora del nivel académico por la forma de exponer del maestro**

<i>¿Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer tus maestros los contenidos de la asignatura?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	17 (42,5)	15 (37,5)	32 (80,0)
No	3 (7,5)	5 (12,5)	8 (20,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez



**Gráfico 37. Mejora del nivel académico por la forma de exponer del maestro**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

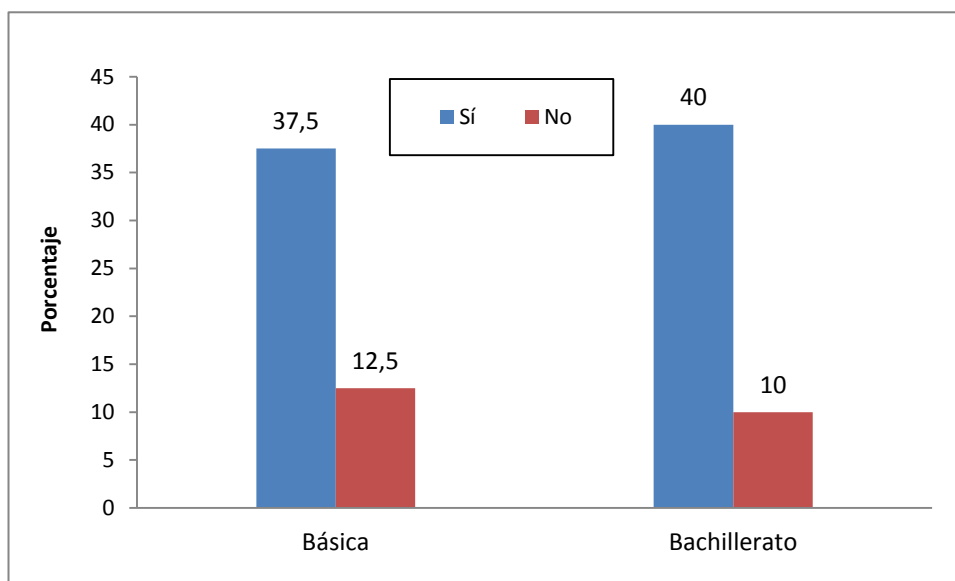
El 20% de los estudiantes, 12,5% en Bachillerato y 7,5% en Básica, respondió que no han mejorado su nivel académico por la forma de exponer la asignatura sus maestros. El 80% considera que sí mejoraron, sobre todo los de Básica (42,5% vs 37,5%).

**Tabla 38. Clase apropiada para el aprendizaje del estudiante**

<i>¿Consideras que la forma de dar clase de tus profesores, es apropiada para aprender?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	15 (37,5)	16 (40,0)	41 (77,5)
No	5 (12,5)	4 (10,0)	9 (22,5)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 38. Clase apropiada para el aprendizaje del estudiante**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El 77,5% de los estudiantes, en porcentajes similares en Básica y en Bachillerato, considera que la forma de dar clase de sus profesores es apropiada.

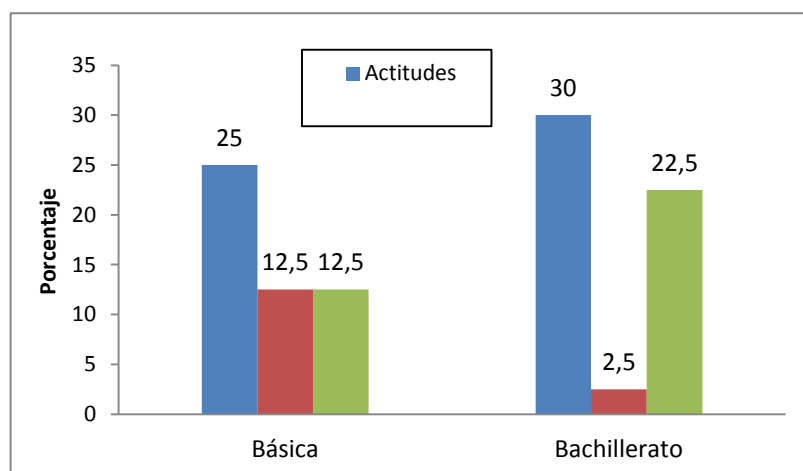
El 22,5%, también en similar porcentaje para ambas secciones, opinó lo contrario.

**Tabla 39. Actitudes del maestro como ejemplo para el alumno**

<i>De tu maestro o maestra te gustan:</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sus actitudes	10 (25,0)	12 (30,0)	22 (55,0)
Sus buenas conductas	5 (12,5)	1 (2,5)	6 (15,0)
Su preocupación por ti	5 (12,5)	7 (17,5)	12 (30,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 39. Actitudes del maestro como ejemplo para el alumno**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

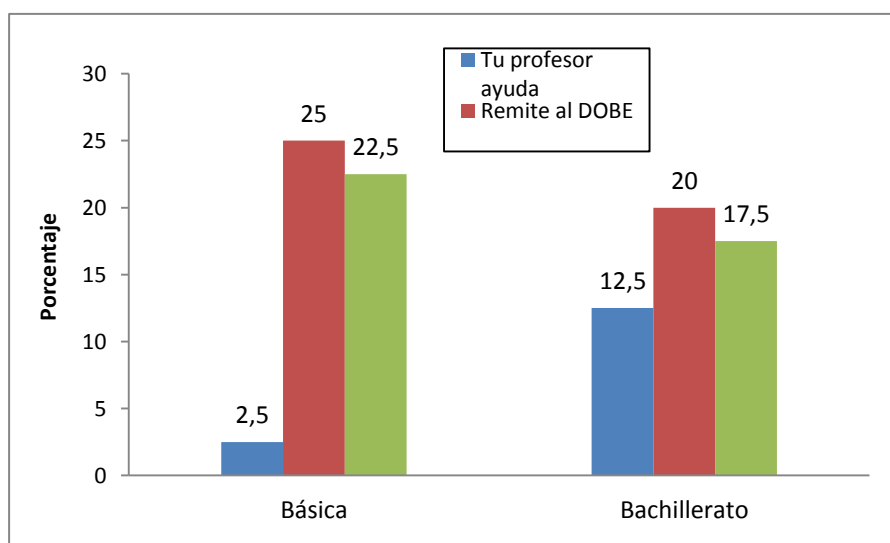
Las actitudes del maestro gustan al 55% de los estudiantes. Al 30% le impacta la preocupación demostrada hacia ellos y el 15% prefiere sus buenas conductas. Las preferencias tuvieron una distribución similar tanto en Básica como en Bachillerato.

**Tabla 40. Apoyo brindado por el profesor cuando el estudiante tiene problemas**

<i>Cuando tienes problemas</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Tu profesor te ayuda	1 (2,5)	5 (12,5)	6 (15,0)
Te remite al DOBE	10 (25,0)	8 (20,0)	18 (45,0)
Dialoga contigo	9 (22,5)	7 (17,5)	16 (40,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 40. Apoyo brindado por el profesor cuando el estudiante tiene problemas**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Sobre la forma de impartir la clase menos de la mitad de los estudiantes considera que su maestro desarrolla actividades de comprensión y que emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase. La aplicación de la práctica en el

desarrollo de la clase es percibida por menos discentes y uno de cada ocho estudiantes considera que su maestro únicamente recurre a la memoria.

Sobre la relación del maestro con el estudiante la mayor parte de ellos la consideran activa, uno de cada cuatro la percibe como académica y uno de cada cinco como afectiva.

El diálogo intercalado dentro de la asignatura, aquello de que la labor docente eleva el nivel académico y que la forma de dar clases es apropiada para el aprendizaje, es una afirmación para la mayoría de los estudiantes.

La preferencia por las actitudes positivas del maestro, por sus buenas conductas y su preocupación por el estudiante, les resultaron muy apreciables.

En el manejo de los problemas estudiantiles identificados por el profesor un bajo porcentaje afirma que el maestro ofrece ayuda, menos de la mitad identifica el diálogo como recurso del profesor y la mayoría de veces se les remite al DOBE. De hecho, en las respuestas abiertas sobre el tema la necesidad de los estudiantes se expresa en el criterio de *«que el maestro debe ser un consejero de grupo o individual y proporcionar apoyo, ser comprensivo y ayudar a superar los problemas al alumno.»*

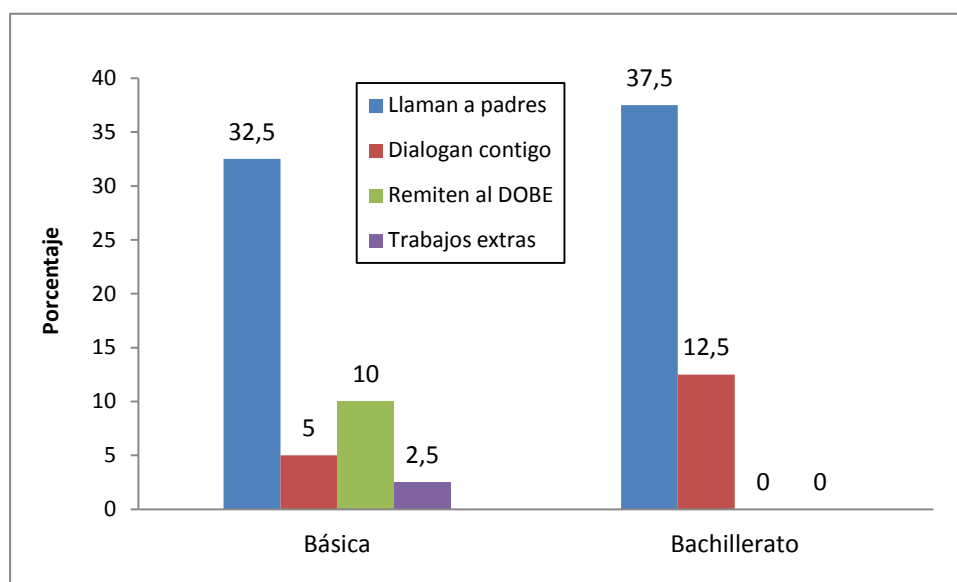
## 5.9. Relación entre Educador y Padre de Familia

Tabla 41. Actitud del maestro frente a la conducta del estudiante

<i>Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Llaman a tu padre o madre	13 (32,5)	15 (37,5)	28 (70,0)
Dialogan contigo	2 (5,0)	5 (12,5)	7 (17,5)
Te remiten directamente al DOBE	4 (10,0)	-	4 (10,0)
Te proponen trabajos extras	1 (2,5)	-	1 (2,5)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Gráfico 41. Actitud del maestro frente a la conducta del estudiante



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

A criterio de los estudiantes sus conductas inadecuadas (malas) son manejadas de cuatro maneras por los maestros.

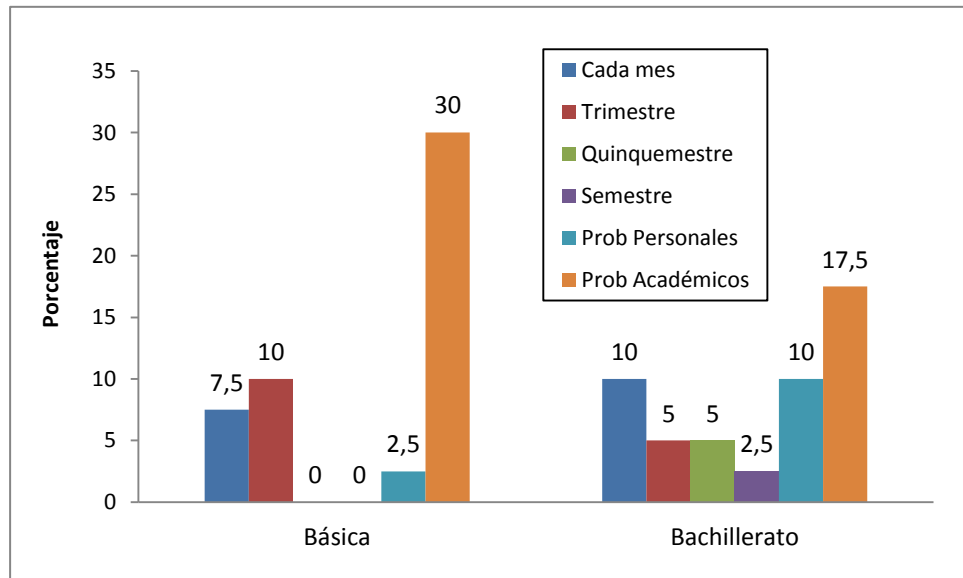
- El 70%, en proporciones similares en ambas secciones, afirma que llaman a los padres.
- El diálogo con el alumno se da en el 17,5% pero mayormente en los de Bachillerato (12,5%), resultado que concuerda con la tabla anterior.
- Uno de cada 10 estudiantes es remitido al DOBE y
- Apenas un 2,5% de estudiantes de Básica afirma que les proporcionan la oportunidad de realizar trabajos extras como una forma de compensar las irregularidades en su conducta.

**Tabla 42. Comunicación del maestro con los padres de familia**

<i>¿Tus maestros se comunican con tus padres o tus representantes?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Cada mes	3 (7,5)	4 (10,0)	7 (17,5)
Cada trimestre	4 (10,0)	2 (5,0)	6 (15,0)
Cada quinquemestre	-	2 (5,0)	2 (5,0)
Cada semestre	-	1 (2,5)	1 (2,5)
Cuando tienen problemas personales	1 (2,5)	4 (10,0)	5 (12,5)
Cuando tienen problemas académicos	12 (30,0)	7 (17,5)	19 (47,5)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 42. Comunicación del maestro con los padres de familia**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Según la respuesta de los estudiantes, la comunicación de los maestros con los padres de familia se da por problemas académicos en el 47,5% principalmente en la sección Básica (30%) y en 12,5% por problemas personales más en la sección Bachillerato (10%).

La periodicidad de la comunicación es mensual para el 17,5%, más en el Bachillerato (10%) y trimestral para el 15%, más en el Básico.

El 5% de estudiantes de Bachillerato opinó que es cada cinco meses y el 2,5% cada seis.

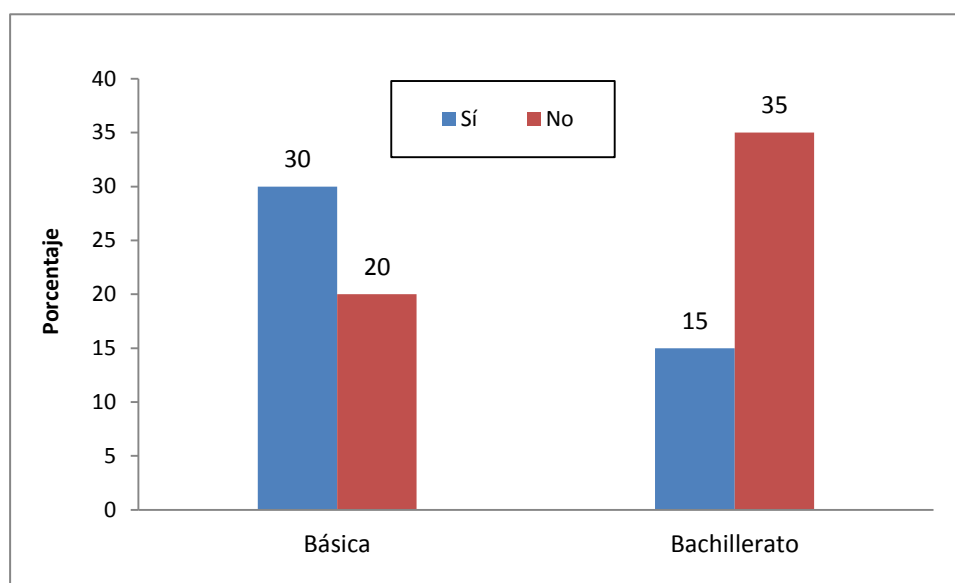


**Tabla 43. Intervención del maestro en problemas de la familia del estudiante**

<i>¿Crees que tus maestros deben intervenir cuando se presentan problemas familiares?</i>	<i>Básica</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Total</i>
Sí	12 (30,0)	6 (15,0)	18 (45,0)
No	8 (20,0)	14 (35,0)	22 (55,0)
<b>TOTAL</b>	<b>20 (50,0)»</b>	<b>20 (50,0)</b>	<b>40 (100,0)</b>

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

**Gráfico 43. Intervención del maestro en problemas de la familia del estudiante**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

La participación del maestro en problemas familiares es adecuada únicamente para el 45% de estudiantes, de éstos para el 30% de Básica Este resultado concuerda con el de la tabla 26 en la que únicamente el 35% de docentes y así mismo, más los de Básica, tienen igual criterio. El 55% y mayormente en la sección Bachillerato (35%) cree que no es adecuada la intervención de los maestros en los problemas de la familia del estudiante.

La percepción general de los estudiantes sobre el manejo de los problemas del profesor con el alumno es que los docentes lo manejan a través de los padres cuando deberían hacerlo directamente con el estudiante.

Esto se manifiesta a través de las respuestas abiertas cuando expresan que si bien *«el maestro ayuda al alumno cuando imparte conocimientos e impone disciplina, debe dar también confianza y tener sabiduría y madurez para aconsejar entendiendo los problemas porque los manejan mejor y los pueden ayudar en el momento en que los necesiten»*.

La mayor parte de los estudiantes coinciden en que *«es una buena ayuda la intervención del profesor para orientar el entendimiento de los problemas familiares, porque los problemas familiares alteran el cumplimiento de las tareas escolares»*.

## 5.10. Ficha de Observación de la Práctica Docente

**Tabla 44**

Calificación de la práctica docente a diez profesores del Colegio Miguel Merchán Ochoa.

	CRITERIO A OBSERVAR	Sí		No	
		n	%	n	%
1	Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes	-	-	10	100
2	Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes	-	-	10	100
3	Profundiza los temas tratados	2	20,0	8	80,0
4	Contrargumenta. contrasta o cuestiona planteamientos adecuados	2	20,0	8	80,0
5	Considera las opiniones de sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes. ejemplos estereotipados que se presenten	2	20,0	8	80,0
6	Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta.	2	20,0	8	80,0
7	Promueve una comunicación asertiva	2	20,0	8	80,0
8	Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas	4	40,0	6	60,0
9	Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación	4	40,0	6	60,0
10	Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes	4	40,0	6	60,0
11	Selecciona técnicas pertinentes	4	40,0	6	60,0
12	Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase	4	40,0	6	60,0
13	Propicia argumentos por parte de los estudiantes	6	60,0	4	40,0
14	Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase.	6	60,0	4	40,0
15	Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten	6	60,0	4	40,0
16	Tiene un trato horizontal con los estudiantes	6	60,0	4	40,0
17	Explora saberes previos	8	80,0	2	20,0
18	Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema	8	80,0	2	20,0
19	Promueve el desarrollo de valores éticos. personales e institucionales relacionados con la realidad educativa y social	8	80,0	2	20,0
20	Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo	8	80,0	2	20,0
21	El clima de la clase ha sido distendido	8	80,0	2	20,0
22	Transfiere los aprendizajes	10	100,0	-	-

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Los incumplimientos más relevantes identificados mediante la observación de la práctica docente de los maestros del Colegio se relacionan principalmente

con el modelo pedagógico que utilizan los docentes. En las tablas anteriores se afirma por parte de los maestros que el modelo predominante es el constructivismo (80%) y de menor vigencia el conductismo (20%), sin embargo las *debilidades* en la práctica docente se vislumbran en la escasa utilización de las herramientas que definirían, precisamente, los modelos pedagógicos y didácticos identificados en la entrevista.

Los doce primeros ítems que se cumplen parcialmente, entre 0 y 40%, desdican la vigencia del modelo pedagógico constructivista, y los 10 ítems restantes que se cumplen en más de la mitad de los docentes (entre 60% y 100%) tienen más del modelo academicista (tradicional) antes que del conductista.

La exploración no recoge, por supuesto, una muestra representativa de los docentes, desde el punto de vista estadístico, pero permite una aproximación a la realidad pedagógica del plantel por cuanto los entrevistados, docentes y estudiantes, pertenecieron a las secciones de educación básica y bachillerato.

**Tabla 45. Recursos didácticos privilegiados**

ÍTEMS	Si		No	
	n	%	n	%
Ideogramas	-		10	100
Estructura de valores y modelo de vida	-		10	100
Los materiales utilizados en clase están libres de sesgos y de estereotipos de género	-		10	100
Situaciones problema y modelaciones	2	20,0	8	80,0
Textos escolares y clase magistral	4	40,0	6	60,0
Rincones de interés	4	40,0	6	60,0

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Los recursos didácticos privilegiados en el 40% de los docentes observados son los textos escolares, la clase magistral y los rincones de interés, y una preferencia menor hacia las situaciones problema y modelaciones. Estos

elementos más la no inclusión de los tres primeros de la tabla permiten deducir que el modelo constructivista no está conceptualizado correctamente.

**Tabla 46. Propósito de la clase: observar si la clase prioriza**

ÍTEMS	Si		No	
	n	%	n	%
La formación de instrumentos y operaciones mentales	4	40,0	6	60,0
Formación en estructuras cognitivas y afectivas o de valoración	4	40,0	6	60,0
Proporcionar información	8	80,0	2	20,0
Diseño de soluciones a problemas reales	8	80,0	2	20,0

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

Sólo el 40% de docentes recurre a la formación de instrumentos y operaciones mentales así como a la formación en estructuras cognitivas y afectivas o de valoración.

Se advierte, sin embargo, que el 80% proporciona información y ejecuta diseños de soluciones a problemas reales.

**Tabla 47. El rol del Docente**

CRITERIO A OBSERVAR	Si		No	
	n	%	n	%
Altamente afiliativo	-	-	10	100
Líder instrumental	-	-	10	100
Prepara la experiencia	4	40,0	6	60,0
Maestro centrista	8	80,0	2	20,0
Tutor, no directivo	8	80,0	2	20,0

El rol del docente aparece como centrista y tutor, no directivo, para el 80% de los observadores. Y para la totalidad de ellos, carece de liderazgo instrumental.

**Tabla 47. Rol del estudiante**

La participación es:

CRITERIO A OBSERVAR	Sí		No	
	n	%	n	%
Altamente participativo	-	-	10	100,0
Elabora procesos de tipo metacognitivo	-	-	10	100,0
Muy afiliativo. Autónomo	-	-	10	100,0
Desarrolla el diseño de soluciones coherentes	-	-	10	100,0
Alumno centrista	-	-	10	100,0
Poca participación en la clase	6	60,0	4	40,0
Medianamente Participativo	6	60,0	4	40,0
Poco participativo	8	80,0	2	20,0

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato  
Realización: Lcda. Yolanda Vázquez

El rol del estudiante, a criterio de los observadores, carece completamente de participación, no elabora procesos de tipo metacognitivo, tampoco diseña soluciones y son poco participativos en clase.

### **5.11. Discusión**

Aunque el tamaño de la muestra no fue estadísticamente representativo, los resultados obtenidos, tras la aplicación de un diseño que relaciona en un nivel de baja complejidad las variables de estudio, permiten deducciones válidas que cumplen el objetivo de identificar la realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la educación ecuatoriana, tomando como referencia uno de los establecimientos fiscales de la ciudad de Cuenca.

Los aspectos medulares del análisis estadístico se centran en la calidad de desempeño profesional de los docentes, la relación con los estudiantes y los modelos pedagógicos empleados en el proceso educativo. Todo eso lleva al final a obtener una especie de diagnóstico situacional de la enseñanza secundaria en la realidad nacional, asumiendo el hecho que un establecimiento de segunda enseñanza como el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa comparte características similares a la mayor parte de centros educativos fiscales del país.

Una eficiente forma de juzgar la preparación de los maestros es buscar el criterio de sus estudiantes. Al respecto, tan sólo el sesenta por ciento de ellos opinan que sus maestros se preparan mediante cursos o seminarios. El que casi la mitad de los alumnos no perciba que sus maestros se empeñan en una actualización constante pone en la disyuntiva de dar crédito únicamente al estudiante o aceptar la posibilidad de que esta debilidad de los maestros sea una condición real. En ambos casos la identificación de los factores que lo determinan amerita un estudio con diseño explicativo para identificar las asociaciones de causalidad.

En la misma línea de análisis, se encuentra que la preparación de las sesiones de clase con anticipación lo incumplen un 12,5% de los maestros. El que un docente improvise su clase en el momento de impartirla no es motivo de

juzgamiento porque puede estar respaldado en una vasta experiencia, pero sí lo es el dictar la clase teniendo como herramienta didáctica un libro de apuntes de años anteriores (tabla 33). Este aspecto, herencia de un modelo didáctico tradicional, no ha podido ser descartado sobre todo en la educación pública a pesar de las reprobaciones de las que ha sido objeto por parte de la comunidad educativa.

Los rigores de la docencia exigen actualización y actualización no significa desechar lo anterior, sino más bien reforzar los criterios anteriores. La actualización es parte del proceso intelectual que realiza el individuo durante el desarrollo de su formación en el papel de docente, unas veces incorporando y otras veces mejorando los conocimientos ya logrados, pero ahora con nuevas metas y formas de acción que van apareciendo continuamente modificando el contenido de los términos en el lenguaje cotidiano.

En la docencia es indispensable la constante actualización, por su naturaleza de educar las crecientes generaciones de estudiantes, dada en una realidad influenciada por factores naturales diversos, psicológicos y sociológicos. Para que el docente esté en condiciones de identificar la relación y el impacto favorable o desfavorable en los procesos de aprendizaje que practica diariamente en su ámbito profesional.

La formación permanente es considerada un proceso simultáneo a la existencia del individuo, dialéctico y dinámico como la vida misma. La vida en sí es un proceso continuo de aprendizaje así que la formación permanente conlleva la integración de actos educativos en un continuo vaivén del tiempo y el espacio; en el presente sin olvidar el pasado y mirando siempre hacia el futuro.

La actualización la entendemos como la adquisición de conocimientos actuales acordes a los avances de la ciencia, la técnica y los requerimientos



sociales aplicables en el ejercicio de la profesión o el empleo, de los que se tratan.

Las opciones utilizadas por los maestros para dictar las clases son diversas, plenamente válidas y algunas muy recomendadas como las que recurren al uso del razonamiento con el desarrollo de actividades de comprensión. La debilidad, acogiendo el enfoque FODA, estaría en priorizar el uso de los recursos memorísticos como única herramienta didáctica. Esta realidad estuvo presente en el 12,5% de los docentes (tabla 34).

En una época como la actual, en la que la afectividad va siendo desplazada de muchos ámbitos, situación por otro lado muy preocupante para los psicólogos educativos, se espera que la relación de los docentes no pierda ese hilo conductor. Sin embargo encontramos que esa afectividad se cumple tan sólo en uno de cada cinco entrevistados (tabla 34) a decir de los estudiantes dato que es discordante con la respuesta de los profesores quienes afirman que la relación tiene un componente afectivo por lo menos el 70% y mayormente en el bachillerato. Ciertamente o no, en el análisis se prioriza la percepción del estudiante como un dato más aproximado a la realidad considerando que el afecto es un sentimiento más no un procedimiento. De cualquier forma, las relaciones con matices académicos o las denominadas activas, de hecho describen un ambiente formalmente riguroso para la educación media y sobre todo para la educación superior, pero es posible que en ambientes como la educación primaria no haya proporcionado los mejores resultados como lo aseguran muchos estudiosos de la evolución de la educación.

Al respecto, aquella afirmación muy equivocada y cruel que *la letra con sangre entra* es recordada solo para retratar una realidad que correspondió a un momento histórico de la educación. Actualmente, el enfoque es totalmente diferente y las relaciones afectivas juegan un papel preponderante, marcando

la gran diferencia en los resultados de los aprendizajes y su repercusión de los mismos en la vida de los alumnos.

El afecto es un hecho espiritual (no material) de difícil explicación que se manifiesta en las emociones. La biopsicología define al afecto como *comportamiento de ayuda, cuidado, etc. que contribuye a la supervivencia de otro ser vivo* entonces puede considerarse como una necesidad primaria para el ser humano como el oxígeno, insustituible para la supervivencia de los seres humanos.

El afecto es un hecho físico, real y no espiritual y si somos capaces como docentes de ver esto, podemos ser capaces de hacer las relaciones afectivas una herramienta y un vínculo básico con nuestros alumnos.

En las perspectivas pedagógicas desde la pedagogía tradicional, pasando por la tecnología educativa, escuela nueva, hasta la didáctica crítica, todas carecen o han carecido en mayor o menor medida de las relaciones afectivas.

Un ambiente afectivo propicia aprendizajes eficaces, teniendo en cuenta el cuidado y atención que involucra la relación maestro-alumno y alumno-alumno y trascienden las diferencias de género, cultura, religión status socioeconómico, discapacidad o cualquier otra diferencia individual.

El profesor debe mostrar preocupación y afecto por los alumnos, estar atento a sus necesidades y a sus estados de ánimo y trabajar con ellos para que a su vez, muestren estas mismas características en la relación con sus compañeros y sus seres queridos.

El profesor debe crear dinámicas en los escenarios educativos, donde sus principales actores desarrollen los contenidos y aprendizajes esperados juntos, interactuando donde también se tome en cuenta su cultura familiar, para poder

trasladar los aprendizajes de la escuela al hogar y el profesor pueda establecer relaciones cooperativas con los padres de familia y estimular la participación activa en el aprendizaje de sus hijos.

Existen testimonios, inclusive llevados a la pantalla, sobre cómo los lazos de afecto entre el maestro y sus alumnos marcan la gran diferencia. Un profesor con estrecha relación afectiva con sus alumnos es capaz de desarrollar el potencial en un mundo con pocas posibilidades de destacar.

A no dudarlo, una revolución afectiva a nivel educativo significaría un avance gigantesco, tremendamente significativo para el futuro de la educación y para el futuro de los niños y jóvenes de nuestro país o del mundo, y es algo que cuesta muy poco, pero representa la gran diferencia en muchos casos para continuar estudiando o abandonar los estudios, ya que desgraciadamente la desintegración familiar y la falta de valores en nuestra sociedad, hacen que para algunos niños el único afecto que puedan recibir sea el de sus profesores.

La posibilidad de que el maestro converse con el alumno mientras se desarrolla la clase es parte de esa afectividad. Este hecho es reconocido por la mayoría de nuestros entrevistados aunque la percepción de que el maestro se dedica únicamente a la asignatura persiste en uno de cada seis (tabla 35).

Otras acciones que identifican positivamente los elementos afectivos de la relación maestro-alumno se encuentran en la preocupación por sus estudiantes percibida por el treinta por ciento de ellos (tabla 38), en la ayuda brindada por el profesor y en el diálogo que mantienen cuando el estudiante está en problemas (tabla 39).

El recurrir al Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil como primera alternativa de solución de conflictos estudiantiles puede aparecer una medida muy adecuada y sobre todo reglamentaria, sin embargo, más allá de la

aplicación de la norma o el cumplimiento del estatuto a pie juntillas, en sociedades en transición permanente como las nuestras el docente de la escuela primaria y secundaria tiene que cubrir otros ámbitos que los reglamentarios. Sobrepasarlos quizá, porque el docente seguirá siendo por mucho tiempo más un líder del grupo social del quien se espera una conducta ejemplar, una voz orientadora y una guía hacia el cumplimiento de la acción transformadora de la comunidad que vislumbran los pedagogos de nuestro continente como Paulo Freire.

La aceptación de este enfoque involucra necesariamente a tres actores: docentes, estudiantes y padres de familia. El manejo de las malas conductas estudiantiles requiere de esta participación. Así lo percibe el setenta por ciento de los estudiantes (tabla 40) a lo que debe adicionarse el beneficio de recurrir al diálogo que se mantiene a criterio de uno de cada seis entrevistados.

La comunicación entre docentes y padres de familia, a juzgar por las respuestas de los estudiantes, adolecería de una condición estrictamente reglamentaria porque prioriza la presencia de problemas académicos para su vigencia aparte, claro está, de mantener la periodicidad de la comunicación en intervalos preestablecidos (tabla 42). Óptimamente, debería esperarse un resultado inverso, es decir, debe ser más frecuente la comunicación planificada y menos la ocasionada por hechos puntuales como los problemas personales o los conflictos académicos.

Los resultados de las tres últimas tablas conducen, necesariamente, hacia la conveniencia o no de que el maestro deba intervenir en los problemas familiares del estudiante. La respuesta de los alumnos es afirmativa en menos de la mitad de ellos y el criterio de los docentes es coincidente aunque en proporción un poco más baja (tabla 27). Esto debería entenderse bajo dos razonamientos: vamos evolucionando hacia el respeto de las libertades ajenas (estudiantes y padres de familia) sean cuales fueran o no queremos

involucrarnos en el rol social asignado secularmente al maestro como líder comunitario, porque a lo mejor es la posición más cómoda. Sin duda, hacen falta estudios para despejar esta inquietud, muy importante por cierto.

La exploración de la preparación académica de los docentes, la planificación pedagógica y sus elementos, la práctica pedagógica del docente y la relación entre educador y padres de familia, son elementos válidos que adicionados a la descripción de ciertos hechos ocurridos dentro del ambiente estudiantil así como la percepción de otros a través de las respuestas de docentes y alumnos, confieren a nuestros resultados bastante objetividad en la visualización del panorama real de la práctica pedagógica en la que estamos inmersos. Pero, el aspecto medular de este informe debió ser deducido de lo que en la propuesta metodológica se denominó *ficha de observación de la práctica docente* de un grupo de maestros del establecimiento seleccionado para el estudio. En efecto, la observación se centró en los aspectos de la práctica docente, los recursos didácticos privilegiados, las prioridades de la clase impartida, el rol del maestro, el tipo de participación del estudiante y la identificación del modelo pedagógico.

Los incumplimientos más relevantes identificados mediante la observación de la práctica docente de los maestros del Colegio se relacionan principalmente con el modelo pedagógico que utilizan los docentes. En párrafos anteriores se afirma por parte de los maestros que el modelo predominante es el constructivismo (80%) y de menor vigencia el conductismo (20%), sin embargo las *debilidades* en la práctica docente se vislumbran en la escasa utilización de las herramientas que definirían, precisamente, los modelos pedagógicos y didácticos señalados en la entrevista.

Los recursos didácticos privilegiados en el 40% de los docentes observados son los textos escolares, la clase magistral y los rincones de interés, y una preferencia menor hacia las situaciones problema y

modelaciones. Estos elementos permiten deducir que el modelo constructivista no está conceptualizado correctamente.

Menos de la mitad de docentes recurre a la formación de instrumentos y operaciones mentales así como a la formación en estructuras cognitivas y afectivas o de valoración.

El rol del docente aparece como centrista y tutor, no directivo, para el 80% de los observadores. Y para la totalidad de ellos, carece de liderazgo instrumental. Y finalmente el rol del estudiante, a criterio de los observadores, carece completamente de participación, no elabora procesos de tipo meta cognitivo, tampoco diseña soluciones y son poco participativos en clase.

De los resultados analizados salta a la vista que no existe la integración *maestro-estudiante-padre de familia*, aspiración que bajo el argumento de las redes educativas se trató de convertirla en una herramienta válida para corregir precisamente ese aislamiento que ha desarticulado la ansiada educación integral con la participación de la comunidad.

El modelo pedagógico constructivista, aspiración de actualidad, frente a los desafíos de un mundo tecnificado y de una niñez y adolescencia más dinámicas que la que nos tocó vivir, no es un paradigma de actualidad. Es más bien un paradigma del desafío a los modelos secularmente sagrados entre los cuales el tradicional ha sido el más honrado.

Una de las relevantes interpretaciones constructivistas para un modelo de enseñanza identificado como estrategias docentes para el aprendizaje ha sido recogida en la obra de F. Díaz-Barriga y G, Hernández, respaldando los planteamientos de Piaget, Vigotsky y Ausubel. En ella se establece claramente el perfil del profesor constructivista quien deberá ser:

- Un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos compartiendo experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.
- Un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Quien toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Quien promueve aprendizajes significativos que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Quien presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- Quien establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

Visto así, se espera que el profesor constructivista esté capacitado para:

- Respetar a sus alumnos, sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.
- Evitar imponer en un ejercicio de autoridad sus ideas, perspectivas y opciones profesionales y personales.
- Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en los valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etc.
- Evitar apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.
- Ser capaz de motivar a los alumnos y plantear los temas como asuntos importantes y de interés para ellos.

- Plantear desafíos o retos abordables a los alumnos que cuestionen o modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.
- Evitar que el grupo caiga en la autocomplacencia, la desesperanza o la impotencia, o bien, en la crítica estéril. Por el contrario se trata de encontrar soluciones y construir alternativas más edificantes a las existentes en torno a los problemas planteados en el grupo y por él.



## 5.12. Conclusiones

- Únicamente el 40% de los Docentes del Colegio Miguel Merchán Ochoa tiene título académico. El 25% de ellos pertenece al Bachillerato. Esto conlleva a la posibilidad de que su rendimiento profesional no sea el óptimo.
- El 20% de los docentes pertenecientes a Básica no conoce el Programa Educativo Institucional. En estas circunstancias es indiscutible la limitación que de ello se deriva para cumplir su misión como docentes.
- El 10% de los docentes pertenecientes, igualmente a Básica, no participa en la planificación curricular de su centro. Este hecho habrá de ser interpretado como un obstáculo para ejercer éticamente la docencia.
- El modelo pedagógico identificado por el 20% de los entrevistados fue el conductismo y el constructivismo por el 80% restante. Sin embargo, se advierte una imprecisión en los conceptos porque en el análisis global no se identifican los componentes del modelo constructivista caracterizado por un proceso activo por parte del alumno que construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe lo que implica que el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. La realidad histórica de la educación de nuestro país es que todavía estamos inmersos en un modelo tradicional en el que la voz consagrada sigue siendo la magistral. Hemos vivido décadas de renuencia al cambio y puede ser impredecible la época en que éste llegue.
- La actualización pedagógica se identifica sólo en el 30% de los docentes y de éstos sólo el 5% pertenece al Bachillerato. Frente a esta realidad, resulta obvio esperar que la educación no esté encaminada por el sendero de la excelencia académica, aspiración largamente acariciada por los organismos oficiales, por los padres de familia y por la sociedad ecuatoriana.

- La relación afectiva entre profesores y estudiantes se identifica únicamente en el 70% de docentes y de éstos únicamente el 25% en Básica. Está demostrado actualmente que la docencia se desarrolla mejor en un escenario donde la afectividad es un componente intrínseco de la relación docente – discente, a lo que se ha denominado pedagogía de la ternura.
- Consecuentemente con lo anterior, únicamente el 40% de los docentes dialoga con los estudiantes cuando detecta problemas, el 60% restante transfiere a los padres de familia la solución.
- Adicionalmente, el 65% de los docentes cree que no debe intervenir en caso de problemas familiares dejando la solución a los propios involucrados.
- Desde el punto de vista de los estudiantes el 45% cree que sus maestros no deben intervenir en problemas de la familia.
- Desde las respuestas de los estudiantes tan sólo el 15% de ellos tienen alguna información, transmitida por sus maestros, sobre el PEI.
- El 60% de los estudiantes conoce que sus profesores se preparan mediante cursos o seminarios.
- Del análisis de la observación de la práctica docente las actividades que se cumplen identifican más un modelo academicista (tradicional) que constructivista.
- Los recursos didácticos privilegiados en el 40% de los docentes observados son los textos escolares, la clase magistral y los rincones de interés, y una preferencia menor hacia las situaciones problema y modelaciones. Esto reafirma que el modelo constructivista no está conceptualizado correctamente.
- El rol del docente aparece como centrista y tutor, no directivo, para el 80% de los observadores. Y para la totalidad de ellos, carece de liderazgo instrumental.
- El rol del estudiante, a criterio de los observadores, carece completamente de participación, no elabora procesos de tipo

metacognitivo, tampoco diseña soluciones y son poco participativos en clase.

### **5.13. Recomendaciones**

- La planta docente de un Colegio debe aspirar el mayor número de profesores con título académico. Los que se encuentran en servicio sin poseer este requisito deberán realizar un esfuerzo individual, si es necesario, para cumplir con el perfil recomendado.
- El Programa Educativo Institucional debe ser suficientemente conocido por docentes y alumnos, esto permitirá su correcta aplicación.
- Igualmente, la planificación curricular de un centro educativo debe contar con la participación de todos los docentes.
- Es necesaria una actualización de conocimientos sobre los modelos pedagógicos y didácticos para que maestros y alumnos puedan identificar correctamente el modelo bajo el cual se instruyen. La tendencia actual de la docencia favorece al modelo constructivista.
- Debe recomendarse, además, el desarrollo de las estrategias necesarias para que todos los involucrados en la misión de educar asuman una conducta comprometida con la actualización curricular de la docencia, entendiéndose como tal una predisposición favorable al cambio.
- Tanto docentes y discentes como padres de familia, deben eliminar las barreras que dificultan el acercamiento afectivo como un elemento que debe tener vigencia en el escenario educativo moderno. El docente contemporáneo debe guiarse por una pedagogía de la ternura.
- En forma general, los docentes, ante las demandas del mundo actual y del futuro deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes para conseguir el aprendizaje significativo.
- Del conjunto de habilidades necesarias para la docencia hay que priorizar: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar,

producir y comunicar, con el fin de trabajar, estudiar y construir visiones en equipo, auto evaluaciones y compromisos.

- El docente debe ser un líder que posea la capacidad de modelaje de sus estudiantes, ser creativo e intelectual y, además, inspirar a los alumnos a la búsqueda de la verdad.
- El docente debe demostrar características de liderazgo, en las cuales deberá tener una visión de futuro y saber comunicarla, una visión de la educación innovadora y avanzada, es decir, asumiendo los nuevos paradigmas y sus implicaciones.
- El docente del siglo XXI tiene una responsabilidad gigantesca, ya que su deber no se basa sólo en ofrecer tradicionalmente las clases, el docente tiene una faena enorme por llevar a cabo. Dicha tarea es la de transformar completamente a esta sociedad, transformarla significativamente, orientando al estudiante no sólo en ámbito académico, sino en los valores fundamentales de la vida, esos valores que son la esencia de todo ser humano y que determinarán su coexistencia en esta sociedad.
- Indudablemente, el nuevo docente debe ser un verdadero transformador social, pero también debe ser un líder que lleve las riendas en todo momento, que le dé significado a lo que enseña para así cautivar la atención del niño y del adolescente y de esa manera lograr plenamente un verdadero aprendizaje significativo. Pero no sólo la cuestión académica debe estar presente en las estrategias significativas del docente, también está la dosis humana, la parte del ser, en pocas palabras, debe estar presente el humanismo.
- El nuevo maestro y maestra, debe reemplazar profundamente al ser, y cambiar, de esta manera, la perspectiva hacia la vida que tiene la sociedad actual, una perspectiva o visión de vida con una carga de valores contrarios a los verdaderamente humanos, valores heredados de las sociedades capitalistas y de consumo que condenan al ser humano a

la más profunda de todas las miserias, la pobreza extrema, el hambre y a la destrucción física y moral del hombre.

- En este sentido la tarea del docente es colosal, tomando en cuenta que por siglos y décadas nuestra sociedad ha estado influenciada y contaminada de ese paradigma, que ha traído consigo la descomposición de la familia latinoamericana.
- En este mismo orden de ideas es importante destacar la participación del maestro en el proceso de cambio del país. El liderazgo del docente no debe estar presente sólo en la escuela sino en el barrio, en la comunidad, en el campo, en las fábricas, en todos los espacios donde se desarrolla la sociedad.
- Por otro lado el docente debe enamorar al niño y al adolescente del trabajo y el docente mismo también debe sentirse enamorado del trabajo para así promover el valor del mismo en sus educandos. Valorar el trabajo desde la perspectiva social debe ser la tarea que el maestro también enseñe, valorarlo como un medio liberador y no esclavizante, un medio a través del cual se construye una sociedad de hombres y mujeres libres y dignos, dándole valor al trabajo y al esfuerzo de todos los que construyen la patria.
- El nuevo docente líder, debe ser humano y sensible en todos los aspectos esenciales de la vida, poseer esa empatía con sus alumnos y con los miembros de la sociedad. Para el nuevo maestro el ejemplo es su pedagogía, el maestro líder es un modelo de hombre y de mujer, y, por lo tanto, debe formar modelos de hombres y modelos de mujeres, esos que serán los protagonistas del acontecer social y político del futuro, tal como lo expresaba el maestro venezolano Simón Rodríguez; si quieres República, forma republicanos (Rumazo, 2006).

## **5.14. Propuesta**

### **5.14.1. Título**

**Mejoramiento de la Práctica Pedagógica en el Colegio Nacional Mixto MIGUEL MERCHAN OCHOA, mediante la Aplicación de Estrategias Interactivas. Cuenca, 2011-2012.**

### **5.14.2. Introducción**

El mejoramiento de la práctica pedagógica es un tema que preocupa no solamente a estudiantes y profesores, como los principales involucrados y generadores del problema, sino a las instancias administrativas de cualquier gobierno.

La UNESCO, organismo de la ONU especializado en educación, viene llamando la atención desde hace décadas a países como el nuestro en donde la educación ha sido *secuestrada*, a criterio del gobierno actual por cierta tendencia ideológica que convertida en partido político ha conseguido estancar el desarrollo del sistema educativo perjudicando enormemente a la juventud del país.

Pero de la advertencia con fines políticos —que es lo característico de cualquier gobierno que a nombre de la democracia puede cuestionar e incluso denostar a quienes piensen diferente— a la constatación de la realidad, media una considerable distancia que sólo puede ser vencida cuando se intenta un diagnóstico situacional del estado en que se desenvuelve nuestra educación.

Este informe adquiere el carácter de diagnóstico de la situación educativa local cuando tomamos como muestra a docentes y estudiantes de uno de los

establecimientos de instrucción secundaria de nuestra ciudad, el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa, Sección Diurna.

No hay, por cierto, la menor intención de considerar que esta información sea irrefutable pero sí existe la suficiente preocupación para conociéndola pueda ser tratada por lo menos de dos maneras: 1) verificarla a través de un estudio explicativo (con prueba de hipótesis) en su verdadera dimensión y 2) intentar una modificación sustancial con una propuesta que sea elevada a nivel de política de estado, única forma de manejar adecuadamente los problemas de la comunidad. Compete, de hecho, a nuestras universidades hacerse eco de la realidad educativa del país y apoyar las iniciativas de quienes estamos involucrados en su accionar sobre todo con la intención de mejorarla.

#### **5.14.3. Justificación**

La investigación realizada nos ha permitido obtener información valiosa en el sentido de identificar muchas de las irregularidades que como educadores suponemos que existían pero que de alguna manera nos hemos resistido a considerarlas como una debilidad que debe ser intervenida lo más pronto posible con miras a enderezar el rumbo de uno de los elementos indispensable del desarrollo de una sociedad como es la educación.

#### **5.14.4. Objetivos**

##### **Objetivo General**

- Promover actividades encaminadas al mejoramiento de la práctica pedagógica en el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán mediante la aplicación estrategias interactivas teniendo como sustento el modelo pedagógico constructivista con la participación de docentes y alumnos.

## **Objetivos Específicos**

- Realizar jornadas docentes para la recreación de los modelos pedagógicos y didácticas que permitan reconocer la realidad curricular del Colegio Miguel Merchán.
- Desarrollar seminarios (organismo docente en que, mediante el trabajo en común de maestros y discípulos, se adiestran estos en la investigación o en la práctica de alguna disciplina) centrados en el mejoramiento de las estrategias recomendadas para el aprendizaje.
- Realizar talleres donde interactúen docentes y alumnos para simular modelos pedagógicos acordes a la realidad y necesidades del medio, con la posibilidad de incorporar nuevas dimensiones de la pedagogía como la pedagogía de la ternura, teniendo como sustento el modelo pedagógico constructivista.

### **5.14.5. Metodología**

La implementación de jornadas docentes, seminarios y talleres, se justifica considerando que son actividades que promueven reuniones especializadas de naturaleza técnica y académica cuyo objetivo es realizar un estudio profundo de determinadas materias con un tratamiento que requiere una interactividad entre los especialistas. El número de horas es variable, pueden tener una duración de horas y existen seminarios permanentes que puede durar uno o hasta dos años, principalmente en Instituciones de Educación Superior. Hay quienes limitan el número de participantes pero ello depende del tema a tratar, de las condiciones físicas para su desarrollo, el conocimiento de la materia de los participantes y el coordinador del mismo. Hay muchas instituciones o cuerpos de académicos que los desarrollan como parte de su carga laboral.

Tuvieron su origen en la Universidad de Göttingen (Alemania) a fines del siglo XVIII. La inventaron los universitarios alemanes para sustituir la palabra cátedra



y para demostrar que es posible unir la investigación y la docencia a fin de que mutuamente se complementen y así poder ayudar a la sociedad con los proyectos a realizar.

En cualquier caso son grupos de aprendizaje activo, pues los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo. Se diferencia claramente de la clase magistral, en la cual la actividad se centra en la docencia-aprendizaje. En el seminario, el alumno sigue siendo discípulo, pero empieza a ser él mismo profesor.

Es importante implementar este aprendizaje en las aulas, los estudiantes aprenden a no hacer las cosas tan obvias cuando se pretende explicar algún fenómeno y aceptar explicaciones poco convencionales para lo que es su diario vivir.

La realización de estas actividades supone una estrategia secuencial que podría cumplirse de la siguiente manera:

- Solicitud a las autoridades administrativas del Plantel para que las actividades sean reconocidas formalmente como parte del cumplimiento del programa lectivo de los docentes.
- Verificación mediante una investigación formal de las debilidades del proceso educativa identificadas en este estudio que tendría el carácter de preliminar.
- Compromiso de los docentes del plantel para su participación en todas las actividades con la seriedad requerida.
- Reconocimiento curricular a los docentes que participen en las actividades de mejoramiento.

- Elaboración de una figura legal que permita evitar el incumplimiento de los docentes involucrados en el desarrollo del programa de mejoramiento

#### **5.14.6. Fundamento teórico**

El mejoramiento de los modelos pedagógicos para la enseñanza sigue siendo una aspiración real de todos los organismos especializados en la educación. No debe entenderse, sin embargo, que el mejoramiento de un modelo pedagógico significa desplazar uno para reemplazarlo por otro, lo que realmente significa es utilizar una estrategia adecuada para las necesidades de una comunidad, sea ésta una región o un país y hasta un grupo de países. Tal es el caso de las comunidades internacionales que comparten determinadas convicciones ideológicas que se convierten en formas de vida de toda una sociedad delimitada en estos casos por consideraciones de tipo geopolítico. El socialismo, la economía social de mercado o los acuerdos culturales que comparte la comunidad europea podrían ser ejemplos de compartir un sistema de vida similar. En estos casos, el modelo educativo sienta, indefectiblemente, las bases para el desarrollo cultural de esas sociedades.

Esto demuestra que las semillas de la sociedad se fecundan en la escuela aunque ésta no ha sido nunca universal ni lo será. Ya en 1960, Garaniér expresaba formar al hombre es buscar que adquiriera la conciencia de sus múltiples deberes y responsabilidades en el seno de sus respectivas colectividades, ofreciéndole la posibilidad de alcanzar, gracias a sus cualidades personales y a sus propios esfuerzos, dentro de la mayor dignidad, una vida mejor.

Entonces, es necesario una nueva escuela partiendo del hecho de buscar un nuevo modelo pedagógico. Todo indica que sí aunque en el fondo no se trate de inventar un nuevo modelo sino ver cuán útil es para nuestra realidad.

Estos sugieren, naturalmente, una nueva actitud, como la mejor disposición para obtener algo así como un cambio de paradigma educativo. En nuestras sociedades de países en vías de desarrollo es notorio cada vez más que se necesitan modelos integrales.

La escuela en sí siempre ha solicitado transformación para ponerse a tono con la dialéctica y las demandas de los tiempos, pero de acuerdo con los ritmos de los cambios científicos, tecnológicos, económicos, culturales, etc. Esa transformación ha sido más o menos acentuada.

Durante los últimos cincuenta años las escuelas han sido persistentemente atacadas por las controversias y las crisis ocasionando que muchos de los esfuerzos por redirigir sus propósitos no crecieran.

Toda nación tiene las escuelas que se merece y hoy en día disponemos de un sistema que refleja nuestros propios conflictos acerca de la importancia relativa de diferentes valores sociales y educativos.

Los maestros siempre están tratando de mejorarla y lo mismo distintas autoridades desde fuera del aula. Padres, trabajadores y otros sectores permanentemente reclaman mejores escuelas. Hay un gran tráfico de consignas hiperbólicas referidas a la excelencia o a la calidad educativa que supuestamente se alcanzarán mediante mejores programas, currículos, objetivos, metas y evaluaciones.

Pero la historia dice que la educación no cambiará con nuevos currículos, objetivos, metas o evaluaciones, porque paradójicamente ellos son la causa de los problemas actuales. El mejoramiento de la educación requiere otro tipo de lenguaje, una nueva manera de ver la escuela y una mejor comprensión de cómo se producen los cambios.

Pero, por alguna parte habrá que comenzar y esa parte parece ser la identificación y manejo adecuado de los modelos pedagógicos y didácticos que siguen siendo desconocidos por la mayor parte de los docentes y directivos de educación. Por sentido común sabemos que no es posible trabajar si no conocemos las herramientas de trabajo. En este sentido, tal parece que las herramientas están siendo utilizadas incorrectamente y visto así existe todo el riesgo de no producir lo que debieran.

#### **5.14.7. Actividades**

Para el cumplimiento del primer objetivo, es decir para la realización de las jornadas docentes partimos del hecho de considerar que la gran mayoría de docentes desconocen la realidad pedagógica y por ende los modelos didácticos, de tal manera que será una opción muy saludable *recrear los modelos* existentes en el Colegio donde proponemos realizar la investigación, esto permitirá adueñarnos no sólo del concepto sino dominar el ámbito de la especialidad que perseguimos.

Los *seminarios* cumplirán una misión de entrenamiento en la práctica de la disciplina que intentamos mejorar y en todo caso serán complementarios de las jornadas.

Los *talleres de interacción* vendrán con toda seguridad a llenar el vacío que hasta hoy se mantienen en la relación docente discente a manera de una barrera infranqueable.

La realización de un taller involucra el planteamiento de un objetivo general y sus específicos, la definición del tema central que motiva el taller, el desarrollo de las estrategias y la evaluación de los logros alcanzados. Si tomásemos

como tema central el mejoramiento de la práctica docente a través de definir un modelo pedagógico como el constructivismo debería considerarse lo siguiente:

- Identificar el modelo tradicional de docencia del que reiteradamente pretendemos liberarnos y con la participación de los alumnos recrear el nivel de conocimientos que poseen para acumular la nueva información (aprendizaje significativo).
- Durante este proceso se procurará entregar a los alumnos los instrumentos que les motive a desplegar su capacidad creativa para que en una suerte de retroalimentación encuentren el campo de aplicación del nuevo conocimiento o recurso para finalmente en una interacción con el facilitador (docente) el alumno construya el saber como producto de su propia capacidad entendiendo el por qué y el para qué del aprendizaje (fundamento epistemológico).
- El conocimiento así adquirido se convierte, sin duda, en un recurso de utilidad práctica en la vida del estudiante ratificando, además, la posibilidad de convertirse en el generador de su propio desarrollo personal (autonomía y autoestima).

Planteamos nuevas aproximaciones adheridas a la pedagogía en el sentido de generar una nueva manera de hacer las cosas aunque con la misma finalidad y sobre todo los mismos elementos. Por eso hablamos de la pedagogía de la ternura, como forma de mejor entendimiento y como algo que antes que atado a las palabras, está atado al sentimiento por lo tanto su presencia es inevitable, es perceptible, aunque a veces queramos ignorarla, pasarla desapercibida y no darle la oportunidad de una presencia cuando los seres humanos actuamos e interactuamos.

Para el cumplimiento de todas las actividades propuestas planificaremos un marco lógico partiendo de ser posible de una árbol de problemas y de hecho de un árbol de alternativas como respuesta a los problemas encontrados.

Finalmente, la preferencia por el Seminario como estrategia pedagógico – didáctica implica la construcción colectiva de conocimiento a través de la investigación y discusión organizada de grandes ejes temáticos, y se centra en la comprensión y profundización de problemáticas teóricas de los diversos autores que los abordan. La propuesta implica un papel importante en el aprendizaje que cada participante realiza y articula hacia su interior un proceso colectivo de conocimiento de objetos formales y materiales.

El Taller se caracteriza por ser un espacio pedagógico que provoca el trabajo en dos sentidos: primero en la relación teoría / práctica o acción / reflexión, segundo en la conformación de modalidades de trabajo en equipo y participativas, con las que se apunta a la producción. Son ejes de esta estrategia el aprendizaje grupal y la creación colectiva de conocimiento, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas y los contenidos.

#### 5.14.8. Agenda y Cronograma del Taller

Tema	Mejoramiento de la Práctica Pedagógica			
Fecha: 5/enero/12				Lugar Colegio Miguel Merchán
Ítem	Hora	Actividad	Responsable	
1	08h00 a 08h05	Bienvenida a participantes	Yolanda Vázquez	
2	08h05 a 08h10	Presentación de objetivos y de la Metodología de Trabajo.	Yolanda Vázquez	
3	08h10 a 08h20	Dinámica: Técnica rompe hielo	Yolanda Vázquez	
4	08h20 a 08h25	División de participantes en mesas de trabajo.	Docentes	
5	08h25 a 09h25	Trabajo en mesas	Docentes	
6	09h25 a 09h45	Coffee - Break	Servicio de bar	
7	09h45 a 10h45	Trabajo en mesas.	Docentes	
8	10h45 – 11h45	Plenaria	Docentes	
9	11h45 – 12h00	Cierre y finalización del taller	Yolanda Vázquez	

#### **5.14.9. Diseño del Taller**

##### **Objetivo General**

- Concienciar a los docentes de Básica y Bachillerato, sobre el Mejoramiento de la Práctica Pedagógica tomando como sustento del Modelo Constructivista.

##### **Objetivos Específicos**

- Motivar la actualización curricular como una forma de mejorar la práctica pedagógica
- Promover las cualidades que debe poseer un docente para alcanzar el mejoramiento de la práctica pedagógica
- Conocer y aplicar las características del Modelo Constructivista

##### **Tema**

#### ***MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

##### **Metodología**

Se dará inicio al Taller, a las 08h00 con la Bienvenida de los participantes por parte de la facilitadora Lcda. Yolanda Vázquez.

**08h05** se procederá a realizar la presentación de los objetivos y de la metodología de trabajo que se a utilizar para el correcto desarrollo de este Taller denominado Mejoramiento de la Práctica Pedagógica.

**08h10 a 08h20** se realizará una dinámica grupal aplicándose una técnica llamada de Rompe Hielos, la que permitirá a los participantes socializar entre ellos, ambientándolos y predisponiéndolos para el trabajo.

**08h20 a 08h25** se realizará la división de los participantes en Mesas de Trabajo.

**08h25 a 09h25** los participantes desarrollarán en esas mesas de trabajo una lectura titulada ***Paradigmas de la Educación Moderna***. Para esta actividad los participantes tendrán 30 minutos. Posteriormente a ello se les entregará material consistente en dos marcadores y cuatro papelotes y se les solicitará que extraigan las ideas que a criterio del grupo consideren fundamentales, sobre la lectura ***Paradigmas de la Educación Moderna*** y anótenlas en un papelote. Esta actividad tendrá una duración de 30 minutos.

**09h25 a 09h40**, se les solicitará a los participantes tomar un receso y servirse un refrigerio.

**09h45 a 10h45** los participantes continuarán los trabajos en sus mesas respectivas donde fueron planteadas las siguientes actividades. La primera, consistirá en leer detenidamente en grupo el texto de la lectura ***Paradigmas de la Educación Moderna*** para que reflexionen sobre su contenido. Esta actividad tendrá una duración de 30 minutos. La segunda actividad consistirá en leer detenidamente un texto sobre los Modelos Pedagógicos. Después de la lectura señalarán tres tópicos (modelos) que el grupo crea que se deban recrear. Para esta actividad los participantes tendrán 30 minutos.

**10h45 a 11h45** se solicitará a los grupos que nombren un Coordinador y un Relator de Mesa con el fin de exponer los productos que obtuvieron en sus mesas de trabajo. Nos reuniremos en el Salón Auditorio del Colegio Miguel Merchán Ochoa y se expondrán los productos en una sesión Plenaria. Esta actividad tendrá una duración de 60 minutos. Una vez concluida la plenaria en la que se presentarán todos los compromisos de las mesas de trabajo se dará por concluido el taller.

**11h45 a 12h00.** Cierre y clausura del Taller. El taller total tendrá una duración de 4 horas.



## **Bibliografía**

- Serentegui, H.D. (2010). Desafíos para la Docencia del nuevo Siglo. Un reto a los métodos tradicionales. Barcelona: Seix Barnal. 6ª. Ed.
- Korreg, G.H. (2005). David Ausubel: estrategias para alcanzar el Aprendizaje Significativo. Buenos Aires: Limusa.

## **Compromiso**

- Los participantes que asistirán al taller (docentes y alumnos) se comprometerán a desarrollar el modelo pedagógico constructivista como estrategia para mejorar las prácticas pedagógicas en el Colegio Miguel Merchán.
- El mejoramiento de las prácticas pedagógicas es responsabilidad de docentes y alumnos y por ende de la institución. Los profesores tendrán el mayor grado de responsabilidad en lo que se refiere a sus acciones y sus metas profesionales.
- Para lograr el mejoramiento efectivo de las prácticas pedagógicas es necesario evaluar el desempeño de los docentes y discentes del plantel. El énfasis deberá tenerlo la identificación del modelo pedagógico implementado a través del taller de manera que pueda generalizarse a todas las asignaturas del plantel en la posteridad.

## **Evaluación**

La evaluación se iniciará desde el análisis de los productos de cada mesa de trabajo, su exposición por medio de los relatores de mesa y los conocimientos adquiridos en el proceso de entender el modelo pedagógico que desea implementarse en el plantel.

Luego se recreará una actividad docente con el modelo que servirá para la evaluación final del taller.

## **Dinámica**

### **El Rey Manda**

#### **Objetivos**

- Fomentar la creatividad y dinamismo de los integrantes
- Descubrir habilidades
- Consolidar más el grupo
- Buscar que los alumnos sean más recursivos

#### **Integrantes**

Todas las personas que deseen participar

#### **Lugar**

Espacio cerrado o abierto

#### **Instrucciones**

De acuerdo al número de integrantes, se divide al grupo en dos subgrupos iguales. Ambos subgrupos se ubican de frente. Uno al lado derecho y otro al lado izquierdo. Cada subgrupo será el Rey en su totalidad y cada subgrupo enviará un mensajero al subgrupo opuesto para recibir una orden. Ejemplo: el mensajero del Rey del lado izquierdo va a recibir una orden del Rey del lado derecho, que consiste en que debe dramatizar a un personaje cualquiera del grupo o uno de los subgrupos, esto se hace sin decir ni una palabra ni se da ninguna señal específica. Este mensajero lo debe hacer lo mejor posible ante su Rey para que pueda ganar puntos. Ellos deben adivinar cuál es el personaje y así sucesivamente se envía un mensajero del lado derecho para recibir una orden del Rey del lado izquierdo. Para la dramatización se da un tiempo prudente o se aclara que a la tercera equivocación del subgrupo que está intentando adivinar el personaje, entonces se elimina y el punto que le

correspondía a este subgrupo le es asignado al siguiente y se procede con el mismo subgrupo que le cedió el punto del otro. El moderador determina la cantidad de puntos y el que tenga el mayor número gana.

## 6. Bibliografía

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2008). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 7ª reimpresión.
- Altbach, P.G. (2009). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Mondadori, Madrid.
- Antelo, E. (2009). *Notas sobre la incalculable experiencia de educar*. En *Educación: ese acto político*, Ciudad de Buenos Aires.
- Beylletot, J. (2008). *La formación de formadores*. UBA. Novedades educativas.
- Bosch, J. (2009). *Contrapedagogía y conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Universidad CAECE.
- Carr, W. (2009). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castro, M. (1990). *Conformación de un Modelo de Desarrollo Curricular Experimental para el Postgrado de la Universidad Nacional Abierta con base en los Principios Andragógicos*. Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- Chomsky, N & Dieterich, H. (2009). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Bs As: Liberarte,.
- Colom, A. J. (2008). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós
- De Alba, A. (2009). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Tezanos, A. (2009). *Maestros, artesanos e intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. U.P.N., Bogotá, 1987.
- Díaz, Á. (2009). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. México: Perfiles Educativos.
- Díaz, M. (2009 ). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle, Cali.

- Durkheim, E. (1956). *Les regles de la methode sociologique*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Eisner, E. W. (2008). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Elliot, J. (2008). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Barcelona: Morata.
- Etcheverry, G. J. (2009). *La tragedia educativa*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrada, D. (2009). *Curriculum Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM.
- Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA*. Acerca del concepto de formación. Bs As.
- Florez, R. (2008). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. México: Editorial Mc Graw- Hill.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. 6ª. Ed. Río de Janeiro. Paz e Tierra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI (obra traducida).
- García, N. (2009). *La idea de la formación en la formación de los educadores*. En: *Encuentros pedagógicos transculturales*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Gimeno, J. (2008). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (2008). *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2010). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Gutiérrez, E. F. (2009). *Currículo y práctica pedagógica*. Talleres de la Universidad del Cauca. Popayán.

- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw – Hill 3era. Ed.
- Kemmis, S. (2009). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Laso JM. (1973). *Introducción al pensamiento político de Gramsci*. Oviedo: Asociación Cultural Wenceslao Roces.
- Lizárraga, A. (2008). *Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica*. En: Revista de Tecnología Educativa, Vol. XIII, 2, Santiago, Chile.
- Magendzo, A. (2009). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santafé de Bogotá: Ediciones Anthropos.
- Maya, A. (2008). *Conceptos Básicos para una Pedagogía de la Ternura*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor Instituto de Estudios y Acción Social, Primera Edición.
- MEC, Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica 2010*. Quito.
- Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Barcelona, Editorial Alertes.
- Mora R. (1998). *Tendencias Curriculares: Balances y Perspectivas*. Santiago de Cali. Nueva biblioteca pedagógica.
- Nassif, R. (2008). *Tendencias pedagógicas en América Latina*. En: *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ortiz, A. (2008). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Bogotá: Antillas.
- Palacios, J. (2009). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Peralta, M. V. (2009). *Currículos educacionales en América Latina*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Pérez, Á. (2008). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la*

*experiencia*. En: Gimeno, J. & Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata, Madrid.

- Piaget, J. et al (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchiissante*. Paris, P.U.F.
- Poggi G. & Korinfeld M. (2009). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativa. Bs. As.
- Ponce, A. (2008). *Educación y clases sociales*. Bs. As.: Edit. Cartago.
- Popkewitz, T. (2008). *Ideología y paradigmas en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Puigros, A. (2008). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Puigros, A. (2009). *Sujetos, disciplina y currículo*. Vol. I Buenos Aires: Galerna.
- Ruiz, J. M. (2009). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e Innovación curricular*. Editorial Universitaria. Madrid.
- Rumazo, A. *Simón Rodríguez: maestro de América*. Ministerio de Comunicación e Información. Edic. Digital. Marzo 2006.  
<http://www.mc.gov.ve>
- Schwab, J. J. (2008). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stenhouse, L. (2008). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu da Silva, T. (2009). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Zambrano, A. (2009). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Nueva biblioteca pedagógica. Santiago de Cali.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Ed. Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas, México.

## 7. Anexos

### Anexo 1

#### **COLEGIO NACIONAL MIGUEL MERCHÁN OCHOA**

Av. Ricardo Muñoz D. No. 3-43 y Av. Padre Julio Matovelle  
Teléfono 2810048, 2814286, 2886215

#### **1. ACTA COMPROMISO ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO Y EL PROFESIONAL EN FORMACIÓN DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

En el Colegio Nacional Miguel Merchán Ochoa a los veinticuatro días de agosto de 2011, previa cita se reúnen en la oficina del Rectorado, el Lcdo. Celso Merchán Robles, Rector del plantel y la Lcda. Yolanda Vázquez Vélez, estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Técnica Particular de Loja, quien solicita realizar un trabajo de investigación en la institución educativa y al existir la aceptación del Señor Rector se firma la presente Acta Compromiso al tenor de las siguientes cláusulas:

**PRIMERA.** El Lic. Celso Merchán Robles Rector del plantel, autoriza la realización de un Trabajo de Investigación: REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA EN EL COLEGIO NACIONAL MIXTO MIGUEL MERCHÁN OCHOA DURANTE EL AÑO LECTIVO 2011-2012.

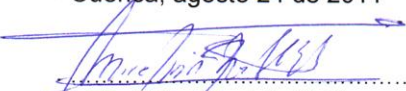
**SEGUNDA.** La estudiante Yolanda Vázquez Vélez, estudiante de la UTPL se compromete a realizar la investigación apegada al respeto de las normas y horarios del plantel.

**TERCERA.** El Señor Rector ofrecerá el apoyo necesario autorizando al personal de la institución a brindar la información requerida para la investigación de la maestrante.

**CUARTA.** La maestrante se compromete a entregar una copia del trabajo de investigación a la institución para su análisis y toma de decisiones.

Para constancia de lo actuado, firman en original y dos copias del mismo tenor los intervinientes.

Cuenca, agosto 24 de 2011

  
Lcdo. Celso Merchán Robles  
RECTOR DEL COLEGIO MIGUEL MERCHÁN

.....  
Lcda. Yolanda Vázquez Vélez  
MAESTRANTE DE LA U.T.P.L.





Anexo 2



**Colegio Nacional Mixto "Miguel Merchán Ochoa"**

TELEFONO: 2810-048  
TELEFAX: 2886-215  
colmiguelmerchan@gmail.com

AVDA. RICARDO MUÑOZ 3-43  
Y GONZALO CORDERO

CUENCA - ECUADOR

LIC. CELSO MERCHÁN ROBLES,  
RECTOR DEL COLEGIO

**C E R T I F I C A:**

Que la LIC. YOLANDA VAZQUEZ VELEZ, C.I No.010198924-2, realizó el estudio de campo en el noveno año de educación básica, segundo año de bachillerato en contabilidad, al personal docente y quien suscribe, aplicando la encuesta sobre Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los Centros Educativos de Educación Básica y Bachillerato del Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa, año lectivo 2011-2012.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Cuenca, 5 de diciembre de 2011

  
Lic. Celso Merchán Robles,

RECTOR.



**Anexo 3**

**UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA**

**FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**DATOS GENERALES**

Año de básica bachillerato:.....

Área curricular.....

Nombre del Docente.....

Horario de Inicio..... Hora de finalización .....

Señale con una x según corresponda.....

<b>CRITERIO A OBSERVAR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Explora saber previos		
Entra en dialogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema		
Propicia argumentos por parte de los estudiantes		
Profundiza los temas tratados		
Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectiva		
Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación		
Contraargumento contrasta o cuestiona planteamientos adecuados		
Promueve el desarrollo de valores éticos. personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social		
Considera las opiniones de sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes. ejemplos estereotipados que se presenten		
Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes		
Transfiere los aprendizajes		
Incorpora los aportes saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase.		
Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten		
Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo		
Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta.		
Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes		
Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes		
Promueve una comunicación asertiva		
Tiene un trato horizontal con los estudiantes		
Selecciona técnicas pertinentes		
El clima de la clase ha sido distendido		
Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase		

### **Recursos didácticos privilegiados**

- Textos escolares y clase magistral (...)
- Rincones de interés (...)
- Situaciones problema y modelaciones (...)
- Ideogramas (...)
- Estructura de valores y modelo de vida (...)
- Los materiales utilizados en clase están libres sesgos y de estereotipos de género (...)

### **Propósito de la clase: Observar si la clase prioriza**

- Proporcionar información (...)
- La formación de instrumentos y operaciones mentales (...)
- Diseño de soluciones a problemas reales (...)
- Formación en estructuras cognitivas y afectivas o de valoración (...)

### **El rol del Docente**

- Maestro centrista (...)
- Tutor, no directivo (...)
- Altamente afiliativo (...)
- Líder instrumental (...)
- Prepara la experiencia (...)

### **Rol del Estudiante**

La participación es:

- Altamente participativo (...)
- Medianamente Participativo (...)
- Poco participativo (...)
- Elabora procesos de tipo metacognitivo (...)
- Muy afiliativo. Autónomo (...)
- Desarrolla el diseño de soluciones coherentes (...)
- Alumno centrista (...)
- Poca participación en la clase (...)

De acuerdo a la clase dada determine el modelo pedagógico presentado .....

**Anexo 4**

**ENTREVISTA A LA VICERRECTORA DEL COLEGIO NACIONAL MIXTO MIGUEL  
MERCHAN OCHOA**

1. ¿Usted está de acuerdo con el PEI de su Institución?

.....  
.....  
.....

2. ¿Cree usted que los docentes deben asistir a Cursos de Capacitación para mejorar su forma de impartir sus clases?

.....  
.....  
.....

3. ¿Qué modelos pedagógicos utilizan en su Centro Educativo?

.....  
.....  
.....

4. ¿Ha gestionado usted, para su Centro Educativo, Cursos de Capacitación para los maestros?

.....  
.....  
.....

5. ¿Qué actividades pedagógicas se emplean para socializar el documento con sus compañeros docentes?

.....  
.....  
.....

6. ¿Las actividades pedagógicas como docentes se encaminan a los objetivos curriculares de su Centro Educativo?

.....  
.....  
.....

Anexo 5



Colegio Nacional Técnico Miguel Merchán Ochoa



Vista panorámica del plantel



El Rector del Plantel



Alumno del Segundo Curso de Bachillerato



Noveno Curso de Educación Básica



Docente del Noveno Curso de Educación Básica



Aplicación de Encuesta a los estudiantes



Receptando los resultados