



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

*ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA*

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

TEMA:

“REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR DE LA UNIDAD EDUCATIVA “SAGRADOS CORAZONES DE RUMIPAMBA” DEL D.M. DE QUITO, PROVINCIA DE PICHINCHA, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2010-2011”.

TESIS DE GRADO PREVIO LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

AUTOR: FLAVIA BERNA WEBSTER PRIORI

Director: MGS. MÓNICA UNDA COSTA

**CENTRO UNIVERSITARIO QUITO
2011**

CERTIFICACIÓN

MGs.

Mónica Unda Costa

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de investigación, que se ajusta a las normas establecidas por el Postgrado de 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. Mónica Unda Costa

Loja,

CESIÓN DE DERECHOS

Yo Flavia Berna Webster Priori, declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad 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”.

Loja, Julio, 08 del 2011

Flavia Berna Webster Priori
AUTORA DE LA TESIS
C.I: 170765821-5

AUTORÍA

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

f.....

Flavia Berna Webster Priori

CI 170765821-5

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento primeramente a Dios, ya que sin Él nada se puede conseguir, luego a la Universidad Técnica Particular de Loja por haberme permitido realizar esta investigación de gran importancia para los docentes que tenemos el deber de educar y formar a las nuevas generaciones en beneficio de toda la sociedad.

Al Postgrado en Pedagogía cuya organización ha sido de alta calidad, dando a los futuros maestrantes una preparación con lineamientos vanguardistas según los nuevos modelos pedagógicos-curriculares.

Al cuerpo docente del Postgrado en Pedagogía por su profesionalismo, responsabilidad, dedicación y paciencia para con todos los estudiantes.

A la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba del D.M. de Quito, por haber brindado apertura para el desarrollo de la presente investigación de campo, con la colaboración de todo el personal y el apoyo logístico necesario para su culminación.

A las personas que colaboraron en el presente estudio de manera directa o indirecta, cuyos aportes benefician al desarrollo personal profesional para la adecuada inserción de la investigación en la formación docente.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado con todo mi amor a *Romina y Nicole*, quienes son la fuente de mi inspiración, motivación y razón de vivir.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
PORTADA	i
PRELIMINARES	
• Certificación	ii
• Cesión de derechos	iii
• Autoría	iv
• Agradecimiento	v
• Dedicatoria	vi
• Índice de contenidos	vii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1. Pedagogía	5
3.1.1. Concepciones	5
3.1.2. Modelos pedagógicos	8
3.1.2.1. El Modelo pedagógico Conductista.....	9
3.1.2.2. El Modelo pedagógico Constructivista.....	10
3.1.2.3. El Modelo pedagógico Socio-crítico	
o Pedagogía Crítica	11
3.1.3. Identificación de los paradigmas psicológicos	
de los procesos de enseñanza-aprendizaje	11
3.1.3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje en la	
Corriente Conductista	12
3.1.3.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje en la	
Corriente Constructivista	14
3.1.3.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje en la	
Corriente Socio-crítica	17

3.1.4. Modelos Didácticos	20
3.1.4.1. Rol del docente, alumno, metodología, recursos y evaluación	21
3.2. Currículo	25
3.2.1. Concepciones	25
3.2.2. Funciones e importancia del currículo.....	26
3.2.3. Modelos curriculares	28
3.2.4. Tendencias curriculares	34
3.3. Pedagogía contemporánea y su práctica en el siglo veintiuno	36
3.3.1. Concepciones pedagógicas Contemporáneas	36
3.3.2. La Iglesia y la educación	41
3.3.3. Práctica pedagógica en América Latina	44
3.3.4. Modelos pedagógicos presentes en el proceso Educativo en Latinoamérica	46
3.3.5. Políticas educativas ecuatorianas y sus últimas Transformaciones	48
4. METODOLOGÍA	52
4.1. Contexto	52
4.2. Métodos y Técnicas	53
4.3. Instrumento de Investigación	54
4.4. Participantes	55
4.5. Procedimiento	55
4.6. Recursos	56
5. RESULTADOS OBTENIDOS	57
5.1. Instrumento de investigación para docentes	57

5.2. Instrumento de investigación para estudiantes	.....	68
6. DISCUSIÓN	.....	75
6.1. Propuesta de Intervención	.....	88
7. BIBLIOGRAFÍA	.....	103
ANEXO 1: Formatos de instrumentos de investigación	.....	105
ANEXO 2: Material fotográfico	.....	116
ANEXO 3: Solicitud y autorización	.....	122

1. RESUMEN

El presente problema de investigación, consiste en conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se emplean en la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, en los niveles primario y secundario, durante el año lectivo 2010-2011; una vez identificadas, se establecen los aspectos positivos y negativos en relación con la práctica pedagógica y el currículo formal.

El centro educativo seleccionado está ubicado en la zona norte del Distrito Metropolitano de Quito, provincia de Pichincha; es de tipo particular religioso, mixto, que funciona desde hace 101 años, con todos los grados y cursos de educación básica y bachillerato. Cuenta con una infraestructura física completa, personal docente, administrativo y de apoyo para todas las áreas. Para obtener la información requerida se aplicó encuestas de tipo mixto, con posibilidades de respuestas abiertas y cerradas a docentes y estudiantes, tanto del nivel primario como del nivel secundario, a ambos sexos, de forma equiparada; se realizó observaciones de clases y, entrevistas semi-estructuras a las autoridades.

De estos resultados se concluye que; un número reducido de docentes de la institución educativa, usan coherentemente metodologías de enseñanza según el modelo pedagógico constructivista que plantea la institución. El mayor número de docentes emplean el modelo tradicional con algunas técnicas didácticas actuales.

Para mejorar la práctica pedagógica se presenta una propuesta de intervención cuyo tema es: “Programa de formación en la aplicación de fundamentos básicos del Modelo Constructivista, para todo el personal docente de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, del D.M. de Quito, durante los meses de agosto a diciembre del año 2011”.

2. INTRODUCCIÓN:

La tendencia en el país respecto a los cambios del sistema escolar, ha estado marcada por seguir las fórmulas y recomendaciones de políticas educativas de los países desarrollados; con modelos pedagógicos, roles del docente, roles del estudiante y didácticas, que han delimitado la formación y capacitación profesional. Con frecuencia se han aplicado sin conocer sus verdaderas raíces técnicas y científicas, muchas veces de manera errada, siguiendo de forma dócil lo que se hace en otras regiones para no estar fuera de la corriente.

La diversidad de contextos que tiene el país no son considerados a la hora de educar, el Ecuador es multifacético, presenta una realidad social, étnica, económica, política y cultural; que repercute en el campo educativo al insertar modelos estándares. Por lo tanto es menester investigar, proponer y organizar acciones probadas que incluyan a todos los ciudadanos, considerando las expectativas de una nueva generación que vive las transformaciones tecnológicas del presente siglo. (Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, 2010)

La educación en el Ecuador ha pasado por varias reformas pedagógicas y curriculares, que han trascendido poco, porque en la práctica no hay un control y verificación de su cumplimiento. La propuesta de la última reforma del año 1997, es dar continuidad a las políticas diseñadas; y con la consulta popular del año 2006, el Plan Decenal de Educación se convirtió en política de estado, donde el compromiso de los maestros, es ofrecer una educación del más alto nivel académico dentro de la región latinoamericana. (Educación, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, 2011)

Para llegar a esta meta se debe cambiar la forma de enseñar y aprender, el estudiante debe pasar a ser un elemento activo del proceso enseñanza-

aprendizaje, el maestro tiene que provocar, facilitar aprendizajes y dominar los saberes de las nuevas directrices pedagógicas. Ningún maestro del presente siglo, puede enseñar a sus alumnos de la manera como a él lo enseñaron, debe formarse en las nuevas tendencias vanguardistas que rigen a las reformas pedagógicas del país, como son las teorías de Jean Piaget, Lev Vygotsky, los Hnos. De Zubiría principalmente. (Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, 2010)

Pero en la realidad estas aplicaciones pedagógicas, están en documentos, y no en la práctica, y si están en la práctica no son coherentes con la teoría, entonces el escenario educativo se vuelve complejo, porque el descontento no sólo es de estudiantes, sino también de padres de familia.

La sociedad actual no valora ni respeta al maestro como lo hizo antes, las razones pueden deberse a que se exige un nuevo rol de docente con una nueva formación; se quiere un docente “eficaz”, “eficiente”, “polivalente”, “competente”, y otras cualidades, que en la práctica y desde el punto de vista de seres humanos es difícil conseguirlo. Ante tanta presión los docentes necesitan directrices claras, reales, que no sobrepasen el límite humano de lo que se puede lograr. Por tanto, no conviene la desorientación ni el desánimo; sino el apoyar los logros conseguidos en política educativa, pues quienes trabajan por alcanzarlos lo hacen contracorriente. (Torres, 1999)

Es por ello, que se pretende investigar la verdadera puesta en práctica de los métodos pedagógicos que realizan las instituciones educativas a través de la práctica docente en el aula, con la observación directa y el acercamiento a sus protagonistas. Se quiere además, que los resultados obtenidos no sirvan solamente para diagnosticar y abandonar la realidad encontrada; sino que a través de ellos se planteen acciones para renovar y mejorar la labor del docente, que como anteriormente se indica, está a la expectativa de toda la sociedad por el ambiente competitivo que la globalización ha generado.

Por lo tanto, los ejes u objetivos que rigen el desarrollo de este trabajo, previo a la obtención del título de Magister en Pedagogía, son los siguientes: a nivel general se pretende conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, del D.M. de Quito, tanto a nivel básico como en el bachillerato, desde la práctica docente y desde la misma planificación institucional.

A nivel específico se quiere determinar el modelo pedagógico que más predominancia tiene en la práctica de los docentes de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, así como identificar los fundamentos Teórico-Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa.

También, se quiere relacionar el currículo formalmente establecido para básica y bachillerato por el Ministerio de Educación y, el modelo pedagógico de práctica docente para establecer los aspectos positivos y negativos de esta relación. Finalmente, se pretende diseñar una propuesta psicopedagógica para llevar a la práctica los postulados de la reforma curricular establecida, enriqueciéndola con elementos que ayuden a todos los componentes de la comunidad educativa a un crecimiento personal, profesional y social.

Para lograr todo lo anterior, se procede con el asesoramiento de profesores expertos en pedagogía, en técnicas y procedimientos de investigación de la Universidad, para hacer un trabajo de excelencia con aportes concretos. Pues el desafío del presente siglo, es contar con un grupo de educadores, con herramientas profesionales competentes que permitan formar ciudadanos socialmente responsables, con valores éticos, capaces de vivir de manera próspera y armónica; no sólo para el beneficio personal, sino para el país en general.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. PEDAGOGÍA

3.1.1. CONCEPCIONES:

El desarrollo de la Pedagogía como ciencia, se la puede comparar con el proceso natural de vida que rige el universo: germinación, nacimiento, crecimiento, debilitamiento, fortalecimiento y lucha por mantener la vida. En este largo camino ha conseguido que prevalezca su mayor y más importante objetivo: entender el hecho educativo.

De manera sistemática varios autores definen a la Pedagogía como: “una ciencia que estudia de manera intencionada y científica a la educación, por tanto debe tener un conjunto de normas, principios y leyes que regulen el hecho educativo. Al ser una disciplina su principal objetivo es el planteo, estudio y solución del problema educativo”. (Moreno, 1990)

Igualmente, (Lemus, 1983) considera que la pedagogía tiene un sistema dotado de unidad que es dominado de manera sistemática por el concepto superior: el de la educación; por tanto posee su propia base empírica para las investigaciones pedagógicas usando sus propios métodos: observación, experimentación, comprensión, interpretación, etc.

De manera práctica se dice que Pedagogía es ciencia, técnica y arte; ciencia, por el conocimiento cierto de la realidad, de sus causas próximas, es decir, se plantea hipótesis que se pueden verificar en un determinado tiempo con los alumnos. Es una técnica, porque se necesita de destrezas correctas y válidas. Y es arte, porque se la pone en práctica con el ejercicio de cada día, usando mucho de la intuición, para llegar a un equilibrio de exigencia y cariño con los estudiantes. (Caparrós, 1989)

Existen muy buenas definiciones de Pedagogía, que se pueden seguir citando, pero lo importante es reflexionar e interiorizar, pues, todas las definiciones coinciden en que la educación es el objeto de estudio de la Pedagogía; y la educación busca el perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, (se debe ser más perfecto después de un periodo de educación), y son la inteligencia y la voluntad libre, porque se educa al ser humano completo. Al educar y desarrollar la inteligencia, se ayuda al hombre a encontrar la verdad, y si se educa la voluntad, se forma al hombre para que actúe libremente hacia el bien (Mayer, 1987). Al ir acompañada de este ideal de perfección, se convierte en una utopía, es decir un ideal que se puede alcanzar.

La pedagogía es un campo del saber que se ha ido conformando como ciencia a partir del siglo XVI hasta el siglo XIX, centrando su reflexión sobre la forma de educar, pero esta meditación formó parte de toda sociedad organizada; por tanto es evidente que estuvo presente desde el comienzo de la civilización.

Históricamente sus orígenes se remontan a la Grecia antigua, de donde nace su término: "Pedagogía", que etimológicamente se deriva del griego *paidos*, niño y *agein*, guiar, conducir. Pedagogo se aplicó inicialmente al esclavo que llevaba a pasear a niños y luego a quien los educaba. (Moreno, 1990)

Durante el proceso histórico de occidente la forma de educar pasó por etapas; en la antigua Grecia y en el Imperio Romano se derivó de la reflexión filosófica, posteriormente tomó una orientación natural ligada a la dimensión ética y social que propició la Iglesia cristiana dándole un carácter más humano. En el periodo "monástico" son los monjes los convocados a educarse de manera obligatoria, luego se difunden las Universidades con los llamados "estudios generales". En el renacimiento se estructura la segunda enseñanza a cargo de las órdenes eclesiásticas, se destacaron las escuelas de los Jesuitas, de San Juan de la Salle, entre otras. (Bolis, 2008)

Luego se convirtió en una actividad tecnológica, donde los maestros necesitaron de herramientas y técnicas claras para educar, y esto por el influjo del desarrollo de la ciencia y el método experimental. Se incluyeron métodos como el de observación, el de comparación, el estadístico, el analítico-sintético, el de los tests, entre otros. (Lemus, 1983)

En la época moderna, se inicia una preocupación por atender mejor a los educandos, considerando sus necesidades específicas, en especial del niño; la labor del maestro ya no es solamente la transmisión de conocimientos, sino también conocer el desarrollo psíquico e ir adecuando progresivamente la enseñanza a las etapas de los alumnos; se va diferenciando el trato a los niños en comparación con los adultos, considerando las diferencias netas entre unos y otros. Con esta nueva orientación se destacaron pedagogos como: Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Freinet y muchos más. (Caparrós, 1989)

En la actualidad la Pedagogía ha logrado un avance fructífero, que se demuestra en la terminología de uso cotidiano, por ejemplo: los paradigmas, los enfoques, los modelos, las corrientes, las tendencias pedagógicas, la neuropsico-pedagogía, la meta-lingüística; la administración educativa. Pero al estar involucrada con el ser humano continúa siendo concebida como una conjugación de arte, técnica, ciencia y filosofía.

Para concluir es menester diferenciar los términos “pedagogía” y “educación”. La educación es una actividad práctica y la pedagogía es una actividad teórica, la primera realiza el hecho educativo y la segunda reflexiona sobre él; el objeto de la pedagogía es la educación. Sin la existencia de la educación no habría pedagogía posible, pero sin la pedagogía, la educación no podría tener valor científico (Mayer, 1987). Por tanto se puede concluir que son diferentes, pero complementarias; y no sólo necesarias entre las dos, sino imprescindibles.

3.1.2. MODELOS PEDAGÓGICOS:

Durante muchos siglos, en el mundo occidental, las concepciones o esquemas pedagógicos se mantuvieron con ideas fijas, donde prevalecían inalterables: la clase magistral del maestro, la memorización, el concepto del niño como adulto pequeño, la repetición de ejercicios, la separación de las enseñanzas teóricas con la realidad del estudiante. Situaciones o principios que mantuvieron a los maestros excesivamente limitados en las instituciones educativas, impidiendo que realicen aportes innovadores. (Salvat, 1983)

Hubo que esperar a la finalización del siglo XIX y principios del siglo XX, para que se produzca lo que llaman muchos autores la “revolución de la pedagogía” o “nacimiento de la pedagogía moderna” llevada por hombres y mujeres, que no fueron pedagogos, sino más bien médicos o psicólogos, quienes elaboraron unas teorías sobre aprendizaje, el niño y, la infancia, removiendo las bases de la escuela y sus métodos tradicionales. (Caparrós, 1989)

Son las nuevas generaciones las que demuestran un cansancio y rechazo a esta forma de educar que las mantenía atadas al pasado. Con el desarrollo científico se va acunando esta nueva pedagogía en las universidades, y se contagia toda la sociedad de una necesidad de cambio, de mirar al futuro. (Salvat, 1983)

De esta manera nace la “Escuela Nueva”, ligada a una serie de transformaciones no sólo en el campo de la ciencia, sino también de la economía y del crecimiento poblacional. La pedagogía inicia un camino que llaga hasta nuestros días y que no termina aún. Así se van conformando los llamados modelos pedagógicos, que se caracterizan porque establecen lineamientos centrados en el currículo de la educación, son variables y transitorios, por ejemplo el modelo tradicional ya no está vigente, pero prevalecen ciertos aportes.

Con respecto a los modelos pedagógicos los más reconocidos son el Modelo Tradicional, el Modelo de la Educación nueva o activa, el Modelo Conductista, el Modelo Cognitivo, el Modelo Constructivista y el Modelo Socio crítico. En el presente siglo se consideran vigentes el Modelo Conductista, el Constructivista y el Socio-crítico, de los que se habla a continuación.

3.1.2.1. EL MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA:

Se centra en la conducta observable, las fuentes de esta corriente nacen del asociacionismo inglés, ligado al pensamiento griego de Aristóteles y de los llamados fisiologistas rusos, que fueron los iniciadores del estudio del funcionamiento del organismo y la llamada reflexología rusa. Esta última tuvo influencia marcada en la psicología soviética o dialéctica que fue una combinación de las dos reflexologías, la rusa y la dialéctica de Marx y Hengels con la creación de un sistema psico-bio-socio-político de lo que fue la URSS. (Morgan, 1990)

Con las investigaciones posteriores de Iván Pavlov la reflexología rusa alcanza su pleno desarrollo; se planteó el problema del condicionamiento al estudiar procesos digestivos en los animales (principalmente en los perros), concluyendo que los reflejos incondicionados son insuficientes para la adaptación del organismo al medio. Fue el creador de un método experimental y objetivo para el estudio del comportamiento, abrió la investigación para el campo básico del aprendizaje. (Tortosa, 2006)

Posteriormente, en Estados Unidos, se inicia el desarrollo de la corriente o escuela conductista, como una herencia de los psicólogos funcionalistas, que plasmaron en teoría el espíritu práctico y funcional de la vida americana; teniendo la idea clara de prescindir o rechazar la conciencia (lo que se piensa), sobre los hechos (lo que se hace) o sea la conducta. (Tortosa, 2006)

Una de sus principales teorías es el principio del refuerzo, que dice que el comportamiento de la gente y de los animales se fortalece o debilita por el uso del premio o del castigo, que muchas veces no puede ser correcta, pero resume en esencia el centenar de experimentos realizados sobre el aprendizaje (Morgan, 1990). En base a este planteamiento se construyó toda una teoría de la conducta, que permitió acercarse a los problemas prácticos de la vida diaria, muy concretamente de la educación.

3.1.2.2. EL MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA:

Tiene una teoría poco estructurada, no está acabada aún, sin embargo ha causado gran impacto porque pone al estudiante de protagonista, considerándolo como el sujeto pleno que adquiere y transforma los conocimientos, es una tendencia que fluctúa entre el maestro y el estudiante. Los mayores exponentes de su teoría son Piaget y Vygotsky, aunque este último se lo considera un constructivista social y sus teorías han dado nacimiento al Modelo Socio-crítico. (Castro, 2000)

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos, por ejemplo el constructivismo psicogenético de Piaget; pero para otros el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social, como el constructivismo social de Vigotsky y la escuela sociocultural. Otros investigadores más, consideran que ambos aspectos son indisociables y perfectamente conciliables. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

La concepción constructivista aporta grandemente al campo educativo, por el reconocimiento de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar; especialmente el aprendizaje significativo, el desarrollo psicológico del

individuo particularmente en el plano intelectual, estrategias e instrucciones cognitivas y, la importancia de la interacción entre el maestro y los alumnos.

3.1.2.3. EL MODELO PEDAGÓGICO SOCIO-CRÍTICO O PEDAGOGÍA CRÍTICA:

Es un modelo estructural, que tiene como base al constructivismo, se apoya en las ciencias sociales, la sociología crítica y la psicología social, pero la fundamentación teórica más reconocida es la de Vygotsky. Es una corriente desarrollada en todo el mundo, particularmente en Europa y Norteamérica, hay representantes muy significativos como Freire, Giroux, Apple Popkewitz, y otros más. Se centra en cuatro grandes saberes: educación-escuela sociedad; conocimiento, poder, subjetivación; institucionalización-hegemonía; vínculos entre teóricos y prácticos. (Súarez, 2000)

Esta corriente pretende no sólo el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social. El docente juega un papel de investigador en el proceso formativo, es un intelectual crítico, reflexivo y transformador, dándole a la educación un sentido relevante en la transformación y cambio de la sociedad. (Súarez, 2000)

3.1.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

Los estudios del aprendizaje tienen su base en los planteamientos de la Psicología, la misma que pasó por un periodo en el que existieron diferentes escuelas de pensamiento, al ir progresando se tornó más ecléctica, es decir, tomó o seleccionó lo mejor de cada una de ellas. Todo este proceso influyó en los cambios de la educación y en la pedagogía como ciencia, los paradigmas psicológicos constituyen la base para la comprensión de los procesos

enseñanza-aprendizaje y la constitución de las corrientes pedagógicas. (Tortosa, 2006)

A continuación se hace referencia al influjo del paradigma psicológico y el nacimiento y estructuración del modelo pedagógico correspondiente, empezando por el conductismo, luego el constructivismo y por último la pedagogía socio-crítica.

3.1.3.1. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CORRIENTE CONDUCTISTA:

Hay autores que ubican a Thorndike como el precursor del **conductismo** americano, antes que a John Watson, ya que elaboró toda una teoría de la conducta basada en los estudios e investigaciones sobre el aprendizaje, siendo el punto central la ley del efecto: según ésta, las respuestas correctas y adaptativas, se aprenden cuando conducen al placer y la satisfacción, por ejemplo: los hábitos. (Morgan, 1990)

Pero es John Watson, quien establece a la conducta como objetivo central del estudio de la Psicología. Este gran investigador recibió influencia de Dewey y Angell, su trabajo siguió un rigor científico y objetivo, como lo manifiesta en sus obras: “la psicología es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su método teórico es la predicción y el control de la conducta...” (Morgan, 1990)

Con la publicación de su libro “El Conductismo” en 1925, se inicia la primera escuela psicológica americana, influenciando grandemente en toda la vida de los ciudadanos al trascender sus planteamientos al campo de la educación, su postura principal fue conceder gran importancia al ambiente, restando importancia al factor hereditario. Sin embargo, esta visión extrema del sistema mecanicista de la conducta, la influencia decisiva del ambiente y el condicionamiento; generó cuestionamientos y nuevos planteamientos, así

tenemos los trabajos de: Guthrie, Hull, Tolman y especialmente Skinner, a quien se le considera el neo-conductista por excelencia. (Morgan, 1990)

La contribución más revolucionaria de Skinner es el condicionamiento operante, que no fue descubierto por él, pero si elaborado y desarrollado a lo largo de toda su obra (Feldman, 2005). Es importante destacar en este literal algunos conceptos desarrollados a lo largo de la obra de Skinner para poder comprender el influjo que tuvieron sus estudios sobre la pedagogía, que recibió por muchos años la denominación de conductista; y marcó la forma de cómo educar a varias generaciones a nivel mundial, sin excluir al Ecuador, que todavía no deja de aplicarla parcialmente en las aulas de clase.

Por ejemplo concibe al aprendizaje: “como cualquier cambio relativamente permanente de comportamiento que ocurre como resultado de la experiencia o de la práctica”. Y lo clasifica en seis categorías: primero el condicionamiento, segundo el aprendizaje motor, tercero el aprendizaje de discriminación, cuarto el aprendizaje verbal, quinto el aprendizaje por resolución de problemas, y sexto el aprendizaje de conceptos. (Feldman, 2005)

Con respecto a la teoría del almacenamiento de la memoria, supone que el cerebro tiene un registro sensorial, un almacén a corto plazo y otro a largo plazo. La memoria a corto plazo posee una capacidad muy limitada y es sumamente sensible a los trastornos, en comparación con la memoria a largo plazo; la información puede perderse en cualquiera de los primeros estadios, de modo que no llegue al siguiente. En la enseñanza escolar, las materias que tienen poco en común presentan escaso o nulo valor de transferencia, salvo por el principio de aprender a aprender; el grado de transferencia de una materia o asignatura escolar a otra, depende de los elementos que las dos asignaturas tengan en común. (Morgan, 1990)

Las diferencias individuales en inteligencia, edad, motivación, aprendizaje anterior y nivel de ansiedad afectan al índice del aprendizaje. Hay otras variables como: la distribución de la práctica en el tiempo, el conocimiento de los resultados y el tiempo que se invierte en la recitación y la lectura que también influyen en el aprendizaje. Estos principios se incorporaron desde hace años atrás en los textos escolares y paquetes informáticos. (Morgan, 1990)

Sobre la forma de medición o evaluación escolar, influyeron los principios sobre la transferencia de la información que se refiere al efecto que causa el aprendizaje de una tarea sobre el aprendizaje consecutivo de otras. Esta transferencia puede ser positiva o negativa y, la cantidad de tiempo de transferencia depende de la semejanza de las respuestas y los estímulos en el aprendizaje original y en las tareas siguientes. (Feldman, 2005)

En la década de los setenta, varios psicólogos encuentran incompleta esta corriente y presentan aproximaciones cognoscitivo-sociales que hace falta al aprendizaje, aquí se destacan los trabajos de Albert Bandura, quien postula que una parte importante del aprendizaje humano es el aprendizaje observacional (capacidad de los modelos para estimular el aprendizaje) (Lautrey, 2001)

3.1.3.2. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CORRIENTE CONSTRUCTIVISTA:

El **constructivismo** postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento; habla de un sujeto cognitivo que aporta y rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece el entorno, de esta manera se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, y esto lo hace por la influencia de mecanismos socioculturales, socio afectivos y fundamentalmente intelectuales y endógenos. (Díaz-Barriga F. &., 2007)

Los mecanismos intelectuales y endógenos fueron estudiados por Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, la Psicología del Desarrollo le debe a este autor haber elaborado una teoría tan consistente sobre el desarrollo del niño; sus investigaciones tienen como objetivo la comprensión del hombre antes que conocer sólo al niño en sí, o perfeccionar los métodos pedagógicos. Piaget, después de casi cincuenta años de estudios llegó a conclusiones importantísimas en la comprensión de los mecanismos mentales de los niños para conocer la naturaleza y funcionamiento en el adulto. (Tortosa, 2006)

Estas operaciones mentales las interpretó desde el plano de la genética y, abarcan desde la inteligencia, las operaciones lógicas, las nociones de número, de espacio y tiempo, el plano de la percepción, de las constancias perceptivas hasta las ilusiones geométricas (Piaget, Las imágenes mentales, 1994) Permaneció siempre en el campo de la ciencia positiva y experimental lo que no le impidió elaborar una epistemología; sus teorías no son de fácil comprensión, muchos estudiosos las catalogan de complejas, con mucho tecnicismo, pues se necesita conocer de matemáticas, biología, física para abordarlas. (Feldman, 2005)

Sus investigaciones se pueden empezar a estudiar dividiéndolas en dos grandes partes: el de la psicología infantil y el de los problemas centrales como el pensamiento, el lenguaje y la afectividad. Con lo que respecta a la psicología infantil, elaboró un esquema del desarrollo mental del niño en seis etapas, este se inicia en el nacimiento y concluye en la vida adulta, evolución que termina en una forma de equilibrio final. Piaget define al desarrollo como: “una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior”. (Piaget, Seis estudios de Psicología, 1991)

Sobre la base de este concepto de equilibrio, edificó los seis estadios o periodos de desarrollo que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas. En el primer estadio, (0 - 30 días de vida), llamado

de los reflejos o montajes hereditarios, se establecen las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones. El segundo estadio, (2 - 3 meses), de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. Al tercer estadio (4 - 9 meses), se lo llama de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), o de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. (Piaget, Seis estudios de Psicología, 1991)

En el cuarto estadio (2 - 8 años), es el de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones de sumisión al adulto. El quinto estadio (8 - 11 o 12 años) es el de las operaciones intelectuales concretas, aparición de la lógica y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, tiene la capacidad mental de ordenar y relacionar toda su experiencia como un todo organizado, su pensamiento es concreto y depende de la percepción. Y el sexto estadio (11 o 12 hasta 15 años), es el de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos. (Piaget, Seis estudios de Psicología, 1991)

Con respecto a la segunda parte de los estudios de Piaget: pensamiento, lenguaje y afectividad; son de gran relevancia las diferencias de pensamiento del niño pequeño y el adulto, la formación de las operaciones lógicas, la adquisición del lenguaje y sus diversas representaciones, lo que es innato y lo que es adquirido en el proceso evolutivo del niño. (Piaget, Las imágenes mentales, 1994)

La teoría de Piaget es estructuralista, constructivista, porque considera que las estructuras del niño no son innatas, prefabricadas, no las aprende del entorno, sino que las estructura a partir de la acción; el pensamiento del niño es la representación mental de la acción. Esta manera de adaptación es parte de la

adaptación biológica, cuando el entorno cambia el comportamiento cambia, esto depende de las estructuras adaptadas y por tanto el pensamiento es la adaptación más evolucionada. (Tortosa, 2006)

3.1.3.3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CORRIENTE SOCIO-CRÍTICA:

El mundo occidental recién entiende y revisa hoy, la Psicología de Vygotsky, quien dio un enfoque sólido histórico-cultural, no de tipo ecléctico, sino de tipo ecléctico (Castro, 2000), con planteamientos sobre el énfasis de la perspectiva socio-histórica en el desarrollo del pensamiento, que han contribuido a la formación de un nuevo modelo llamado ***Pedagogía social o socio-crítica***. Vygotsky (1866-1934), aunque desarrolló sus ideas psicopedagógicas en los últimos diez años de vida, desde muy joven mantuvo interés en conocer como operaba la conciencia y, descubrir formas o técnicas que estimularan la creatividad; esto último, por ser un apasionado del arte, teatro, literatura, inclinación que la heredó de su familia. (Tortosa, 2006)

Fueron discípulos y colegas, Luria y Leontiev, formando una línea de trabajo muy fructífera, relevante y brillante para su época. Los trabajos de Vygotsky fueron desarrollados en base a los problemas socio-culturales del lenguaje; su primer libro se tituló “Pensamiento y lenguaje”, que fue rechazado por oponerse al esquema del Stalinismo propuesto para la psicología y, se lo acusó de no tener una clara posición filosófica partidista. Se necesitó que pasaran dos décadas después de su muerte, para que se retomen sus postulados, hoy en día goza de un gran prestigio no sólo en su país natal, sino en Europa y América. (Medina, 2007).

Las investigaciones de Vygotsky se las clasifica dentro de las teorías clásicas del aprendizaje, con un fuerte enfoque socio-histórico, sociocultural. Él consideraba al entorno social y al mediador o maestro como influyentes

decisivos para lograr el aprendizaje o buena asimilación; consideraba que el adulto ayuda a adelantar el desarrollo cognitivo.

Por sus postulados similares a Piaget, en cuanto a los fenómenos evolutivos de la conciencia y el desarrollo simbólico del lenguaje, se lo enmarca en la corriente del constructivismo, pero añadiendo una palabra más: social; Vygotsky es reconocido como un constructivista social. (Medina, 2007)

Hay dos facetas del pensamiento de Vygotsky que valen la pena describir: lo relativo a la pedagogía (educación) y lo propiamente psicológico. Con respecto a lo primero, se interesó profundamente por el desarrollo cognoscitivo de los analfabetos y de las personas con problemas de aprendizaje o con desventajas. Cabe destacar sus esfuerzos por mantener los objetivos y duración de la educación pública en la Unión Soviética, la creación de formas precisas para evaluar el potencial intelectual de niños, los modelos de enseñanza y planes de estudio. (Medina, 2007)

Vygotsky decía que: “la instrucción solamente es productiva, si se orienta más allá del desarrollo” (Medina, 2007) esto lo llevó a la enunciación de la zona de desarrollo próximo (ZDP), concepto que se refiere a las capacidades potenciales del niño, susceptibles de desarrollarse si éste entra en contacto con niños más capaces que él o con adultos.

Con respecto a sus ideas psicológicas, son relevantes las relaciones entre mente y cultura y, el empleo de símbolos como el utensilio esencial de la mente; puede decirse que el concepto vertebral de su postura es la noción de signo o símbolo: “la verdadera comunicación sólo puede manifestarse cuando los participantes del intercambio comparten un sistema convencional, es decir, simbólico”. (Medina, 2007)

Pero es importante ampliar en este marco teórico, la noción de zona del desarrollo próximo, dada sus aplicaciones exitosas en el ámbito del aula en los momentos actuales. Para Vygotsky, el objetivo fundamental de la educación es el de introducir al ser humano en una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje. Es decir, por muy activo que sea un niño o por muy intensas que sean sus interacciones con el medio, por sí sólo no va a crear su medio sociocultural; el niño en realidad se “apropia” de los objetos, (descubre su uso), por la mediación de los adultos que continuamente lo asisten. (Medina, 2007)

La incorporación de conocimientos básicos y especializados y de valores culturales en general, se logra fundamentalmente mediante la enseñanza formal. Esta idea, ha tenido y seguirá teniendo muchas consecuencias psicopedagógicas, porque este enunciado recalca no solamente sobre las relaciones entre los procesos de aprendizaje y desarrollo, sino también sobre las actitudes y los propósitos de la educación. (Medina, 2007)

Son el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo que emergen como consecuencia de las interacciones sociales del niño con otras personas, el desarrollo potencial encuentra su base en estas interacciones, consiguiendo un nivel de desarrollo más alto que el que tiene en el momento inicial. Por tanto la zona de desarrollo próximo es un fenómeno que surge cuando dos o más personas con desigual experiencia, se comprometen en una actividad común o igual para los dos. (Medina, 2007)

Los niños van adquiriendo partes de la tarea, que inicialmente no pueden hacer, pero paulatinamente las van dominando hasta llegar a ser capaces de hacer bajo su propio control; primero el niño adquiere una capacidad de subordinación de su conducta a las reglas o indicaciones del maestro, para luego ser capaz de auto regular o auto controlar su comportamiento, siendo esta una función interna. (Castro, 2000)

El concepto de zona de desarrollo próximo ha generado numerosas investigaciones tanto en Rusia como en otros países, al momento se han confirmado muchas ideas de Vygotsky, que se han aclarado, corregido y ampliado. Se pueden nombrar a Bruner, Wertsch y Cole, como continuadores de estos estudios, para quienes es importante indagar lo que puede ser la educación y, no tanto en qué consiste la educación. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

3.1.4. MODELOS DIDÁCTICOS:

Las didácticas contemporáneas vienen de los estudios e investigaciones que realizaron importantes profesionales que cuestionaron errores y limitaciones de las didácticas de la modernidad (Tradicional y Activa), los más representativos son Piaget y Vygotsky. Sus trabajos se desarrollaron en áreas geográficas diversas: Europa Occidental y Europa Oriental, sin embargo, descubrieron conjuntamente que a la enseñanza le faltaba un tercer elemento: la mente humana. (Zubiría, 2007)

Las características de estas didácticas contemporáneas son las de mantener una secuencia mental definida, con recursos metodológicos. El propósito básico es el desarrollo de las competencias mentales, qué y para qué enseñar hasta conseguir que el alumno sea un analista simbólico. Los roles tanto del maestro como del estudiante con interestructurales, de esta manera pueden combinar aprendizaje y enseñanza. (Zubiría, 2007)

En este literal se hacen referencia a las siguientes didácticas: aprendizaje basado en problemas, estructuración cognitiva, aprendizaje significativo, enseñanza para la comprensión, pedagogía conceptual y pedagogía afectiva.

La didáctica **del aprendizaje basado en problemas** es de tipo funcional, privilegia las competencias operacionales como contenidos de aprendizaje, propone un cambio didáctico y no metodológico, los contenidos de aprendizaje son recursos para activar la razón (Zubiría, 2007). En la **estructuración**

cognitiva se concibe la capacidad propia del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento a través del acto humano mediador, cualidad a la que denomina “modificabilidad estructural cognitiva” (Huteau, 2001), es una didáctica funcional porque el aprendizaje es mediado.

El modelo de **aprendizaje significativo** es un enfoque epistemológico, con sustrato teórico de la psicología educativa, y todo el aporte de la corriente constructivista. Se preocupa del objeto de enseñanza y de cómo se articulan los elementos estructurales de la mente humana para lograr la asimilación de grandes cuerpos de conocimientos. (Zubiría, 2007)

En la didáctica de **enseñanza para la comprensión** se busca llevar al máximo la comprensión de los contenidos, métodos y propósitos y formas de comunicación científica y artística, se apropia de valores que garanticen la convivencia, la comprensión de sí mismo y de los otros. (Zubiría, 2007)

El enfoque de la **didáctica conceptual** es estructural afectivo, porque busca el desarrollo de la afectividad con el desarrollo de los procesos cognoscitivos y afectivos, enseña instrumentos de conocimientos fundamentales de manera organizada. La **didáctica o pedagogía afectiva**, tiene un enfoque existencial porque prevalecen las competencias afectivas sobre las cognoscitivas, presenta un desarrollo paralelo a la pedagogía conceptual, Privilegia el currículo, pero sin considerarlo un método, con una concepción más amplia y ambiciosa sobre lo que se quiere enseñar. (Zubiría, 2007)

3.1.4.1. ROL DEL DOCENTE, ALUMNO, METODOLOGÍA, RECURSOS Y EVALUACIÓN:

En referencia a los modelos didácticos más importantes, se explica a continuación, sus propósitos frente al rol del docente, alumno, la metodología y sus recursos junto con los tipos de evaluación. En el **aprendizaje basado en problemas**, los estudiantes para aprender deben solucionar problemas reales

y significativos, por tanto el maestro reflexiona sobre la finalidad no sobre los hechos, su papel no es directivo, es tutor afiliativo que diseña y asesora la experiencia de los alumnos mediante un liderazgo instrumental. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

El estudiante es protagonista autónoma cooperativo-afiliativo del proceso de aprendizaje, con un papel activo, favoreciendo la integración de grupos de trabajo y el beneficio social del conocimiento. Los recursos metodológicos más convenientes son las visitas de campo, discusiones grupales, dinámicas, trabajos comunitarios, foros, estrategias de participación colectiva. La evaluación es un proceso de retroalimentación en torno a tres variables: los conocimientos adquiridos, la dinámica de participación y la propuesta de solución seleccionada. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

En la **estructuración cognitiva** se busca potenciar o desbloquear el área cognitiva constituida por funciones de entrada, elaboración y salida. Su principal objetivo es conseguir la modificabilidad de sujetos con problemas de rendimiento y, el aumento del potencial de aprendizaje sobre todo cuando tienen fuertes desventajas socioculturales. Por tanto, el estudiante es una persona que debe adaptarse a la vida mediante el uso y la reconstrucción permanente de sus estructuras cognitivas, su papel es participativo y su tarea es lograr los procesos metacognitivos con transferencias afectivas. (Nekane, 1995)

El rol del maestro es directivo con liderazgo instrumental, su trabajo se debe centrar en los procesos de adquisición del conocimiento. Es un mediador que diseña, organiza y dirige el proceso, por tanto su función es muy importante. El recurso metodológico básico, es el mapa cognitivo que incluye siete parámetros: contenido, modalidad del lenguaje, fases del acto mental, operaciones mentales, complejidad, grado de abstracción y eficiencia. Las

evaluaciones deben ser variadas e individualizadas, incluidas en el proceso diario de la enseñanza-aprendizaje. (Zubiría, 2007)

La didáctica del **aprendizaje significativo** tiene como objetivo impactar, desestabilizar, mediante la instrucción la estructura cognoscitiva previa de los sujetos, construida en la cotidianidad. Al modificarla, ampliarla y sistematizarla se asegura la perdurabilidad del aprendizaje porque se vuelve significativo para quien lo recibe. El rol del maestro es directivo, cognitivo, su liderazgo es instrumental con actitud altamente cognitiva, facilita el aprendizaje con instrumentos de conocimiento como conceptos y proposiciones. El alumno es receptivo-participativo, requiere de potentes actitudes cognitivas. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

Dentro de los recursos metodológicos son imprescindibles los organizadores gráficos que ayudan a sinterizar la red conceptual que ha preparado el maestro a sus estudiantes. Evalúa el nivel de interacción estructural y está incluida como un tercer paso previo a la planeación y el desarrollo.

En la **enseñanza para la comprensión** el propósito básico es el de ofrecer una estructura integradora que pone en un mismo plano a estudiantes, a docentes y a cuerpos de conocimientos, con el fin de dotar a los egresados de herramientas que les permitan desempeños eficientes, eficaces y efectivos. El maestro es directivo, con liderazgo afectivo; el estudiante tiene un rol participativo afiliativo, porque construye sus propias comprensiones. La metodología básica es el metacurrículo, que tiene varios niveles: comprensión, lenguajes de pensamiento, pasiones intelectuales, imágenes mentales integradoras, aprender a aprender y enseñar a transferir. La evaluación es diagnóstica y continua, con retroalimentación, incluyendo la auto-reflexión y la reflexión grupal. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

La ***Pedagogía conceptual*** busca formar adultos creadores con capacidad profesional para solucionar problemas y no sólo desempeños laborales rutinarios. Toma en cuenta los desempeños intelectuales, afectivos y expresivos. El rol del docente es directivo, autoritario y con un manejo didáctico impecable, al mismo tiempo que enseña es un modelo a seguir por sus alumnos, administra y dirige el proceso de aprendizaje. El alumno es activo y exigente, debe transferir lo que aprende a su vida cotidiana, apasionándose por lo que aprende. Los recursos metodológicos más importantes son los mentefactos y/o flujogramas, las competencias afectivas, y formación en valores. Evalúa los indicadores de desempeño que son los comportamientos observables. (Zubiría, 2007)

La ***Pedagogía afectiva*** tiene como objetivo primordial formar seres humanos felices mediante enseñanzas afectivas relevantes, estas deben desarrollarse por la propia influencia decisiva sobre el rendimiento académico cognitivo. El maestro en su rol prepara, moldea y evalúa; en cambio el estudiante tiene el rol de simulación y ejercitación para conseguir amarse a sí mismo, a los otros y al mundo con todo su conocimiento. Las metodologías claves son el uso de juegos de rol-simulación, literatura y psicología evolutiva de la personalidad. En la evaluación sigue los pasos de la fase de desarrollo: evaluación afectiva (valorar), evaluación cognitiva (comprender), evaluación expresiva (optar, proyectar). (Zubiría, 2007)

3.2. CURRÍCULO

3.2.1. CONCEPCIONES:

Desde el punto de vista etimológico la palabra currículum es una voz latina que deriva del verbo *curro* y que quiere decir “carrera”, y alude a una pista circular del atletismo (a veces se traduce como pista de carrera de carros). En el latín clásico se utiliza *currículum vitae* o *currículum vivendi* haciendo referencia a una carrera de vida. Según H. Aebli (1991), la “expresión currículum”, hablando gráficamente significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar), por tanto los currículos son los caminos del aprendizaje. (Hernández, 1999)

En términos educativos, el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, que organizados secuencialmente se comunican a los estudiantes a través de todo el sistema escolar. Al mismo tiempo, se considera al currículum, como una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los alumnos y alumnas en el tiempo, sus contenidos contribuyen a comunicar esquemas mentales, habilidades y valores necesarios para la experiencia futura de los educandos. (Hernández, 1999)

Martha Casarini, da una definición muy sencilla: “currículum es el conjunto de experiencias proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades”. (Casarini, 1997)

Al considerar al currículum como un conjunto de conocimientos formativos, que organizados adecuadamente, dan a los estudiantes las herramientas pertinentes para enfrentar las experiencias de vida en su desenvolvimiento como adultos profesionales; demuestra que el currículum debe estar en continuo reajuste considerando los aspectos históricos y geográficos de cada país y

región. El currículo se elabora en base a los parámetros culturales de la región y de la época, toma los contenidos y orientaciones de la cultura, por tanto si ésta cambia rápidamente, el currículo estará supeditado a una continua ordenación y actualización de la enseñanza de contenidos. (Díaz-Barriga F. &, 2009)

Debe responder siempre al qué y para qué de la experiencia formativa que ofrece la educación a niños y jóvenes en la institución escolar. Debe considerar los nuevos requerimientos de la época, las transformaciones de la sociedad y los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, lo que significa que es un ordenador dinámico y continuo de la práctica educativa.

Todos los factores antes mencionados, traen conjuntamente, la exigencia del tipo de profesionales que requiere la sociedad, no sólo desde el punto de vista cognitivo, sino también humano, es decir, que tipo de personas se van a desenvolver mejor según las pretensiones sociales. Hay que considerar los grados de productividad requerida, la competencia y el desempeño. Hay que agregar también, los desafíos sociales y económicos como son: la superación de la pobreza, la desigualdad y equidad de género. (Díaz-Barriga F. &, 2009)

En los momentos actuales, el currículo está representado en el denominado PEI (Plan educativo institucional), que viene formando parte de toda institución educativa y que permite, por tanto, la toma de decisiones en conjunto de autoridades y maestros. Su buena elaboración determina el grado de calidad educativa que se brinda a los estudiantes según sus mejores competencias intelectuales y morales.

3.2.2. FUNCIONES E IMPORTANCIA DEL CURRÍCULO:

Al hablar de *funciones* se habla también de lo que caracteriza al currículo; hay funciones básicas o clásicas de las que no se puede prescindir y, funciones nuevas que deben añadirse en los momentos actuales por los fuertes cambios

científicos y tecnológicos. Dentro de las funciones básica, la más importante es que sea estructural, es decir, ordenado secuencialmente por niveles (básica, bachillerato, superior); debe lograr una diferenciación interna (según tipo de alumnos e instituciones educativas); debe seguir una modalidad determinada, por ejemplo modalidad humanístico-científica o modalidad técnico-profesional. (Cox, 2001)

Dentro de las funciones nuevas, se consideran algunas, como por ejemplo; ayudar a elevar la eficacia de la actividad docente, porque los profesores son protagonistas de la elaboración en equipo del plan de educación; permitir la adaptación a la acción educativa de las peculiaridades de cada contexto y; ayudar a reconocer la profesionalidad docente y su vocación de cambio. (Casarini, 1997)

Es imprescindible que tenga una función integradora, organizadora, porque debe ayudar a categorizar las competencias básicas seleccionadas como por ejemplo: capacidades fundamentales (de lenguaje, comunicación y cálculo); disposiciones personales y sociales (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual entre otras); aptitudes cognitivas (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear) y; conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo). (Cox, 2001)

El currículo elaborado con una buena planificación y ordenación, permite que tenga una base de investigación y de estudio sistemático, por tanto, presenta solidez y puede ser implementado en espacios mayores de tiempo. Es importante considerar la intervención de instancias representativas externas al ámbito educativo al elaborarlo, porque ayudan a determinar con más claridad los ejes o niveles adoptados. (Casarini, 1997)

La **importancia** del currículo está determinada por algunas variables, primero por las funciones descritas anteriormente, luego la necesidad de adaptarlo a la realidad del entorno y por último las estrategias principales para su elaboración; todas deben partir de la buena planificación y ordenación del trabajo a realizar por parte del docente. (Díaz-Barriga F. &., 2009)

Al hacer referencia a la necesidad debe adaptarse a la realidad del entorno; debe responder a los intereses y necesidades de alumnos, padres, profesores, en el contexto social y cultural después de haberlos detectado. Esto hace referencia a un tipo de currículo abierto, que refleja las prescripciones de enseñanza mínimas, desarrolladas y adaptadas al entorno por las distintas instancias educativas. (Casarini, 1997)

En el currículo del presente siglo, su importancia cobra mayor fuerza, porque debe estar estructurado para la reorientación de nuevos contenidos y habilidades dentro de cada asignatura o área del conocimiento y experiencia. Se debe dar nuevos énfasis en la formación de criterios y esquemas de comprensión; manejo de métodos y de capacidades para seleccionar y discernir y: en la adquisición de competencias que permitan crecer y adaptarse a las realidades de conocimientos de sociedades en constante evolución. (Cox, 2001)

3.2.3. MODELOS CURRICULARES

Dentro del proceso histórico educativo se destacan varios modelos curriculares, que estuvieron enmarcados por las exigencias básicas del orden social a la educación escolar de las mayorías. Hasta hace poco, no iba más allá de una alfabetización que compagine con procesos mecánicos repetitivos en el mundo productivo y, una socialización básica en valores de convivencia e identidad nacional en los planos social y cultural. (Casarini, 1997)

Con la llegada de la sociedad del conocimiento, la demanda al sistema escolar es mucho mayor, ahora se exige que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que a su vez le exige una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer.

La educación es una práctica social compleja y diversa, justamente por las demandas sociales y culturales de la sociedad. Hoy en día se pretende cambiar la escuela, el proceso enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica, situaciones que mueven las bases y que muchas veces hacen peligrar los objetivos básicos de la educación (Torres, 1999); es por tanto, necesario revisar lo que ha guiado anteriormente para entender las prácticas curriculares actuales.

El **modelo curricular clásico** nace de la Filosofía Humanista Clásica en Grecia en los siglos VII y VI A.C., la educación estaba destinada a contribuir al bien público, o sea al bienestar de la sociedad. En el siglo V A.C., la educación superior estaba integrada por la retórica y la filosofía. Los principales exponentes fueron Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes contribuyeron al desarrollo de la filosofía, estudiaron aspectos de la educación, como son los contenidos, las formas y factores determinantes. (Bolis, 2008)

Posteriormente, es en Roma donde se centra la cultura y la educación que se difunden a todos los pueblos del Imperio, el objetivo primordial era inculcar la moral y las virtudes sociales necesarias para el mantenimiento de las leyes, las costumbres y la religión. Luego que los estudiantes completaban su educación elemental, pasaban a la escuela de humanidades donde estudiaban la lengua y la literatura latina y griega, historia, geografía, mitología y ética. (Bolis, 2008)

Este modelo influye en la enseñanza hasta hoy, ya que, en la formación académica actual se consideran todavía aspectos tales como: el entendimiento mutuo, la explicación y la proposición; con el fin de sentir la realidad y

colocarse en el lugar del otro ser humano, conceptos básicos en el currículo de asignaturas y profesiones de las Ciencias Humanas.

El **modelo doctrinal**, corresponde al influjo que impartió la educación cristiana, la cual reflejó la cultura y los ideales griegos, romanos y hebreos. A las siete artes liberales, se le agregaron la filosofía y la teología. En el Medioevo el currículo se presentó como la delimitación de nombres y contenidos de la enseñanza, que eran definidos por la clase dominante, en tanto que el aprendizaje era todo aquel conjunto de conocimientos a memorizar, que eran estáticos y absolutos (Mayer, 1987). Todo lo anterior dio origen a la universidad, como centro de enseñanza superior y de transformación económica; la finalidad era que la clase económica dominante supiera con títulos académicos a la nobleza, estudiando carreras tales como derecho, medicina o teología.

En esta época se afianzó el **método Escolástico**, cuyo tema fundamental era la armonización de la razón con la fe; la conjugación de realidad y lenguaje o discurso. Y esto se lo hizo desde las universidades (siglo XII) y así se resaltó las diferencias entre proyectos curriculares; por ejemplo, en la carrera de derecho habían dos especialidades: derecho canónico y derecho civil, la escuela definía contenidos para ambas especialidades y el Estado o la Iglesia la dirección. (Mayer, 1987)

Con el desarrollo del positivismo en Europa, como modelo de pensamiento filosófico, nace el **modelo humanista moderno** que favoreció la formación de profesionales liberales en el ejercicio laboral y con características individualistas; mientras que en América se formaron empresarios para el desarrollo del capital, con los mismos planes de estudios. En este proceso, el currículo se reestructuró durante el siglo XVIII, creando escuelas técnicas y universidades con facultades y carreras que cubrían las demandas laborales de la rama industrial que empezaba a emerger, pero que en contenidos mantenía

las estructuras de la edad media, hecho que dificultó y retardó la introducción de cambios desde el punto de vista científico. (Mayer, 1987)

En los Estados Unidos se desarrolló un currículo básico para todos los alumnos y otro especializado para aquellos que deseaban recibir una formación específica, el libro de texto pasó a ser una base importante para el currículo. Agassig y Eliot, profesores de la Universidad de Harvard, influenciados por el movimiento científico europeo introducen la enseñanza de ciencia y el uso del método científico en las áreas académicas de las universidades y también en la educación secundaria. (Cox, 2001)

En el siglo XIX, se integra la educación superior al sistema económico, que necesitaba de nuevos cambios ante la llegada de la etapa industrial; los avances de nuevas tecnologías incorporan al mercado local e internacional elementos y productos antes no usados o desconocidos. Todos estos fenómenos obligaron a las escuelas y universidades a dar una respuesta, y es así que el currículo se reforma para crear carreras acordes a tal situación, se presentan profesiones como administración, agricultura, ingeniería naval, minera, industrial, mecánica, textil, entre otras. (Cox, 2001)

Muchos pensadores rompen las ideas religiosas de totalidad y absolutismo y reformulan la escolástica, como son: Rousseau, Voltaire, Descartes, Dewey o James. Se plantea que el currículo debe contener conocimientos que niños y jóvenes experimenten con el fin de desarrollar habilidades que los capacite para decidir asuntos de la vida adulta. Para inicios del siglo XX, se presenta al currículo con una definición más clara, no sólo en la dirección de la institución o los contenidos de la enseñanza; sino en la ordenación de estos contenidos que deben centrarse en el individuo y en su moral. (Súarez, 2000)

Posteriormente a mediados de los años 50, vienen los aportes de Benjamín Bloom (educador de la Universidad de Chicago) con su diseño curricular por

objetivos conductuales, a cuya matriz se agregó un discurso con nociones y principios de una educación personalizada; este modelo se lo define como **científico conductual**. (Mayer, 1987)

Con el avance de la ciencia y el influjo de la psicología conductista, el currículo se convierte en tema de interés científico, las escuelas modifican sus planes de estudios e integran en todos sus niveles, la enseñanza de la ciencia y de la metodología de la investigación, siendo la base de la formación en casi todas las profesiones. Se incorpora el concepto de análisis de tareas como propuesta para elaborar objetivos conductuales, enfatizando su composición técnica y el uso de taxonomías de Bloom. (Díaz-Barriga F. &, 2009)

El estudio del currículo se reduce a un esquema pragmático para clasificar conductas traducidas a objetivos de aprendizaje y a la organización de cursos que definían al trabajo docente como eje central de actividades del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Al desconectarse de las necesidades humanas y quedarse corto en su alcance, esta perspectiva no trasciende por su falta de complemento con las necesidades del ser humano como tal.

Lo anterior se perfecciona o concluye con los aportes de Taba en los años 80, el cual propone el estudio del currículo hacia “el análisis de los componentes referenciales que servirán de sustento a la estructuración de programas escolares” (Díaz-Barriga F. &, 2009)

Para lograr esto, se debe partir de un diagnóstico de necesidades, de la formulación de objetivos, selección y organización de contenidos, selección de actividades de aprendizaje y la determinación de lo que se va a evaluar, y es así que Taba define al currículo como: “un plan de aprendizaje y una totalidad orgánica”, las cuales requieren de un grado de validez y solidez unido a una teoría sobre el currículo. (Díaz-Barriga F. &, 2009)

Por tanto, el currículo se convierte en un método de trabajo, que toma a la enseñanza en su contenido mismo, a los elementos internos de éste y al estudio de necesidades, antes de determinar los planes de estudio, es decir, antes de determinar lo que se va a enseñar. Se puede decir que considera la existencia de elementos previos que van a influir en la elaboración del currículo, no como elementos anexos a él, sino como determinantes en su creación. (Ortiz, 2002)

En esta perspectiva, la educación va unida a una palabra nueva, que es tecnología; relacionando el currículo con la tecnología educativa, por tanto, el currículo pasa a ser un plan de estudio, enmarcado en un proceso lógico, ordenado y secuenciado de episodios de aprendizaje y de procesos intelectuales que se interrelacionan, porque está considerándose la intervención misma del estudiante como ser humano libre y pensador.

El **modelo cognitivo** se inicia con el influjo de la psicología y pedagogía cognitiva en la década de los noventa y sigue hasta hoy. El anterior modelo se mantiene en muchos aspectos, pero se cuestiona la llamada “tecnología educativa”, por el advenimiento de nuevas formas de pensamiento. En estas nuevas formas están presentes la integración de conceptos de multidisciplinariedad, la didáctica crítica, y los esquemas que se toman actualmente de la economía, administración e ingeniería, siendo cada vez más necesario el contar con una teoría curricular. (Ortiz, 2002)

El cognitivismo replantea al currículo la necesidad de no quedarse en el plan de estudios, sino de mirar los resultados y los costos o precios que se han empleado para lograrlo, no sólo económicamente, sino humanamente. Por tanto, busca que los currículos se adecúen a las nuevas condiciones de la sociedad, en el que tienen que coincidir tanto las personas que estudian, como las personas que requerirán de los servicios de los estudiantes que egresen del sistema educativo. (Casarini, 1997)

Este modelo incluye las llamadas competencias cognitivas, los llamados “ejes transversales” que vienen a ser las orientaciones valóricas, que entrecruzan todos los contenidos hacia un objetivo básico, permitiendo que el plan de estudios sea amplio y apoyado en realidades y necesidades actuales. Estas nuevas concepciones permiten que el currículo tenga apertura a diferentes esquemas de pensamiento con la inclusión de nuevos elementos como: evaluación, planeación e intervención, considerados como aspectos técnicos del mismo currículo en donde se involucran estructuras económicas, políticas e históricas de la sociedad. (Cox, 2001)

3.2.4. TENDENCIAS CURRICULARES

Hay tres factores que han transformado profundamente la sociedad contemporánea: primero, el impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información, casi tan importante como la famosa revolución industrial que la antecedió; segundo, el impacto de la internalización (globalización) y; tercero, el impacto del conocimiento científico y tecnológico.

La conjunción de estos tres factores produce la aceleración del ritmo de cambios tecnológicos, lo que exige personas más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, a su vez, la globalización de la economía y la competencia internacional exigen elevar la competitividad de los ciudadanos de todos los países del mundo, mediante la utilización de la información y el conocimiento. (Hernández, 1999)

Ante esto, se necesita que la educación contribuya a la formación de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad, capaces de juzgar y discernir los conflictos más desafiantes que se les presente. Por tanto los nuevos modelos curriculares deben abarcar no solamente el aprendizaje, la experiencia, los profesores, los alumnos, las técnicas de enseñanza, sino también: las estructuras intelectuales, las relaciones entre materias, los contenidos de las

materias en secuencias lógicas, su coherencia interna y externa, la capacitación a los docentes, las evaluaciones y los recursos para la enseñanza. En resumen deben ser modelos para la enseñanza, el aprendizaje y la formación. (Hernández, 1999)

Los nuevos modelos curriculares a desarrollar, deben posibilitar el avance de opciones educativas, aunque no necesariamente innovadoras, pero que por lo menos permitan el seguimiento y la evaluación de los planes de estudios. Para esto, cada centro educativo debe establecer sus prioridades, asignar los recursos que requiera tanto humanos como materiales, definir sus objetivos, necesidades y eficiencias, es decir contar con cierta autonomía. (Torres, 1999)

El futuro al que egresarán las generaciones escolares del presente plantea desafíos muy importantes, uno muy generalizado es la crisis de la familia y también de la escuela como agentes de transmisión de valores humanos. Otro es la brecha cada vez más marcada entre quienes tienen más dinero y pueden aprender más y, quienes tienen menos dinero y pueden aprender menos. (Cox, 2001)

Los nuevos modelos curriculares deben mirar estos retos y enfrentarlos no sólo a nivel local o individual, sino desde una perspectiva global que permita enfrentar los problemas del futuro a mediano y largo plazo: buscando mejorar la calidad de vida, la superación de la pobreza, considerando los avances de la ciencia y la tecnología, las crisis ambientales y la búsqueda de mejores sistemas económicos y sociales.

3.3. PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA EN EL SIGLO XXI

3.3.1. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS:

Las concepciones pedagógicas contemporáneas reciben aportes de las nuevas teorías del desarrollo de la inteligencia y el enfoque de la actual psicología cognitiva que toma como referentes los estudios actuales del cerebro (plasticidad), el desarrollo tecnológico y la cibernética. A continuación se presentan los enfoques pedagógicos con buenos sustentos teóricos y de investigación, clasificados en dos campos primordiales: el campo del desarrollo de la inteligencia y el campo de la educación cognitiva. (Huteau, 2001)

Dentro de las teorías vinculadas al campo del desarrollo de la inteligencia son importantes: las teorías neo-piagetianas, las teorías inspiradas por los modelos de auto-organización y los enfoques “domain-specific” (dominio específico) (Huteau, 2001)

Dentro de las teorías neo-piagetianas los principales investigadores son Pascual-Leone, Case y Fischer, que a partir de los años 80, iniciaron corrientes de estudio de vacíos que dejó Piaget. Pascual fue estudiante de Piaget, y su teoría surge de la falta de comprensión de los esquemas engañosos de los que hablaba Piaget y de la pregunta: ¿por qué el niño va a inhibir lo que comprende? (Huteau, 2001)

Pascual considera que los niños disponen de cierta capacidad mental o energía mental que se activa y permite la evidencia de ciertos esquemas, el principal es el mental, es una clave de capacidad atencional y cuenta con la edad y madurez del sistema nervioso. En el estadio pre-operatorio, la capacidad mental es continua, si se activa uno se activa el otro, la capacidad mental aumenta y otra viene después, la meta es constructiva y activa para lograr los esquemas mentales. (Lautrey, 2001)

Case, centra sus estudios en lo iniciado por Pascual, quien da las nociones de estructura de control y de memoria de trabajo (llamada memoria de corto plazo), que permite el almacenamiento y conservación de los pensamientos, tiene una capacidad limitada y se emplea mayoritariamente en la edad infantil. Además sostiene que el desarrollo de la memoria ya no se explica por estructuras (desarrollo sensorio-motriz) sino por el aumento de la memoria de trabajo, por el ejercicio y la automatización. (Lautrey, 2001)

Con respecto a las teorías de auto-organización, el concepto básico es que no hay una estructura central para el aprendizaje, sino que éste surge de la organización de desarrollo de los procesos que son regulados. Las teorías de dominios específicos, en cambio, sostienen que el conocimiento es específico de cada campo y puede generalizarse; la organización de los conocimientos depende de las materias a tratarse. (Lautrey, 2001)

Tanto las unas como las otras han demostrado que los niños logran conocimientos precoces porque tienen “teorías ingenuas”, o sea, ya saben algo y a través de esto integran los nuevos conocimientos, por ejemplo: ideas sobre la forma de la tierra, la pelota que cae frente a los bebés. Vosniadou (1992) dice que los conocimientos nuevos están siempre integrados en conocimientos antiguos que están ya estructurados. (Lautrey, 2001)

Respecto al segundo campo que es la educación cognitiva, son importantes los modelos cognitivo constructivista y el social cognitivo. El primero es referido al aprendizaje previo y a la búsqueda por ampliar los conocimientos. El segundo busca el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas de manera analítica, crítica y reflexiva. (Huteau, 2001)

Acerca de la educación cognitiva, es menester conocer que nace de las bases que puso el psiquiatra francés Vitag, con la historia del niño salvaje del bosque

francés. Él intentó educarle para que progrese; de esta experiencia, nace en uno de sus colaboradores la idea de educar a los niños con deficiencia mental profunda. (Huteau, 2001)

Se han desarrollado en Francia aplicaciones concretas de esta educación; un primer trabajo se lo inició en los años 60, con programas de educación compensatoria para niños normales, cuyas características eran: minorías étnicas de buen nivel socio-económico pero débilmente integradas, sin patologías biológicas. En estos programas había un aspecto social y se suspendieron en los años 80; hoy en día se dirigen a todos, sea en el sistema educativo o al margen de él. (Huteau, 2001)

Otro segundo programa fue desarrollado en los años 80, cuando en Francia se produjeron despidos masivos y una alta tasa de desempleo; al investigar se descubrió que estos ciudadanos tenían una educación y formación mediocre que nos les permitía conseguir otro empleo; entonces se pensó en darles las competencias cognitivas que perdieron. Es por este motivo que la educación cognitiva se ha aplicado mayoritariamente en el campo de formación de adultos. (Huteau, 2001)

Esta educación comprende cuatro aspectos: primero, que debe haber un previo desarrollo de la inteligencia para lograr aprender; en general se concibe lo contrario: la persona se vuelve más inteligente si aprende más cosas; la educación cognitiva propone lo inverso: si se quiere aprender matemáticas primero se debe ser inteligente. (Lautrey, 2001)

Segundo, se dice que si las condiciones afectivas son plenas y satisfactorias se aprende más, la afectividad va a actuar sobre la cognición, es decir, siendo feliz se logrará ser más inteligente. La educación cognitiva concibe lo contrario: quien es más inteligente será más feliz. Tercero, los procesos meta-cognitivos, se los define como los procesos de regulación superiores que controlan los

procesos cognitivos. Y cuarto, se necesita de la mediación, de la asistencia de un adulto para lograr el aprendizaje. (Lautrey, 2001)

Las bases teóricas de la práctica educativa cognitiva son a menudo débiles, porque fueron desarrolladas por profesores que lo hicieron empíricamente. Son representativos: Feuerstein con el PEI y Stenberg, quien ha desarrollado métodos para estimular los tipos de inteligencia que él describe. Las teorías de Piaget son muy buena base de la educación cognitiva, a pesar de que él no se interesó en esto. Los sucesores de Piaget se dedicaron a desarrollar métodos de educación cognitiva creando problemas cognitivos (conflictos) al niño; y han probado que se acelera el desarrollo cognitivo, pero menos fuerte de lo esperado. (Lautrey, 2001)

Otro autor destacado es Vygotsky, quien habla del factor de las palabras para el desarrollo de la inteligencia, él acercó o vinculó la psicología del desarrollo con la psicología educativa. Él afirma que el niño no construye sino reconstruye los conocimientos ya elaborados y en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador. Al aprender se hace un diálogo interno, en ese momento se reconstruye el conocimiento, siendo valioso el lenguaje. (Lautrey, 2001)

Su teoría de la zona de desarrollo próximo (muy aceptada y aplicada en los países latinoamericanos) no es más que la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. En la resolución de un problema, el alumno logra dar el salto al nivel de desarrollo potencial gracias a la colaboración de un compañero o un mediador adulto (maestro), o lo puede hacer de manera independiente por procesos de maduración. (Lautrey, 2001)

Moner, (otro psicólogo francés) habla de la colaboración entre el niño y el adulto, por ejemplo la madre modifica el medio para que el niño aprenda, la madre educa al niño; aquí entra en juego la percepción, los conceptos y el desarrollo del niño. (Huteau, 2001)

Es importante ampliar el trabajo de Feuerstein, israelita que se preocupó por los niños perseguidos por los nazis, él se formó en Suiza con Piaget, luego se fue a Israel y se dedicó a recibir a los niños y adolescentes refugiados. Elaboró una prueba dinámica con el objeto de tener información de cómo actúan y en qué actúan, y esto lo hizo porque los rendimientos de estos niños en las pruebas tradicionales eran muy bajos. (Huteau, 2001)

Este programa de enriquecimiento instrumental (PEI) lo diseñó entre 1950 y 1965, y junto con este elaboró una teoría de Aprendizaje Diferenciado; él dice que el niño tiene un déficit de modificabilidad o de derivación cultural, que implica la capacidad de aprender, el cómo enseñar y la posibilidad de desarrollar el conjunto de capacidades meta-cognitivas. El déficit de varias funciones cognitivas lleva al fracaso escolar, gracias a las modificaciones de la cognición, se llega a adaptar al ambiente y superar los problemas. (Huteau, 2001)

La meta del PEI es aumentar las competencias cognitivas generales a través de la corrección de las funciones cognitivas con el siguiente programa: primer paso, adquirir conocimientos mínimos para los ejercicios; segundo paso, prepararse y utilizar lo que ya se adquirió; tercer paso, hacer actividad reflexiva; cuarto paso, controlar la impulsividad; quinto paso, mantener la motivación intrínseca y gusto por realizar las tareas y; sexto paso, desarrollar la autoestima y la confianza. (Huteau, 2001)

Para concluir es importante nombrar los trabajos realizados por Bruner quien desarrolla las teorías de aprendizaje por descubrimiento, también a Gagné, cuya teoría sobre el aprendizaje es considerada de tipo ecléctica porque mezcla conceptos y variables del conductismo y el cognitivismo. Y por último a Joseph Novak quien desglosa la teoría cognitiva y da las estrategias de aplicación como son los mapas conceptuales: que son la organización de ideas

a través de situaciones concretas; introduce términos como el de “neurociencias” al campo de la educación. (Medina, 2007)

3.3.2. LA IGLESIA Y LA EDUCACIÓN:

Una de las mejores contribuciones de la Iglesia católica a la educación es la universalidad, dejando la unilateralidad de muchas tendencias modernas racionalistas y materialistas. Y esto lo logra por el concepto total del hombre, con su personalidad autónoma, su alma inmortal y su aspiración a Dios. La educación moral y la educación religiosa son inseparables y por tanto siempre estarán presentes en las formulaciones o preceptos católicos. (Caparrós, 1989)

Desde la difusión del cristianismo, su papel ha sido muy importante en la sociedad, no podemos centrarnos únicamente en nombrar los valiosísimos aportes de San Clemente, San Agustín, Santo Tomás de Aquino y otros más. Han sido también de gran relevancia los trabajos de educadores protestantes como Calvino, Sturm, Ichelsamer, entre otros. (Caparrós, 1989)

Con las consecuencias de la reforma protestante, la iglesia católica tomó medidas llamadas “contrarreforma”, las más significativas fueron el Concilio de Trento y la Compañía de Jesús. En el campo educativo se propició la instrucción y educación popular para prevenir las herejías del protestantismo. Una de sus mejores defensas fueron las Órdenes y Congregaciones religiosas destacándose educadores como San Felipe Neri, Calasanz, San Francisco de Sales y otros. Pero fue el espíritu renovador de San Ignacio de Loyola y la creación de la Compañía de Jesús, los que dieron realce a la iglesia y en especial a la educación, porque uno de sus objetivos era la formación de la juventud con la creación de los Colegios Humanistas Católicos. (Bolis, 2008)

Al pasar los siglos, la labor de la iglesia en educación en general no se la puede desconocer; de ella han surgido grandes hombres que han dado a la educación católica un carácter singular, gozando de aceptación y respeto a

pesar del influjo de muchas corrientes que la han querido debilitar. Por ejemplo está el cardenal Newman (1801-1890) y su pedagogía universitaria, Spalding (1840-1916) y la defensa de la educación integral, Dupanloup (1802-1878) considerado el representante clásico de la pedagogía católica en Francia, Mercier (1851-1926) con su pedagogía práctica y teórica a la par. (Moreno, 1990)

Es importante resaltar el sistema preventivo de Don Bosco, quien buscó perfeccionar al hombre en todas sus dimensiones: cuerpo, alma, inteligencia, corazón; buscando la educación armónica e integral, con el uso de la instrucción, e infundiendo hábitos buenos con la vigilancia amorosa. Otra gran contribución son las escuelas del “Ave María” del Padre Majón (España) quien es el precursor de la escuela activa, involucra a los padres y madres de los alumnos en el sistema educativo, con compromisos y participaciones concretas; concibe a la educación como integral, gradual, continua, progresiva, orgánica, sensible, moral, libre y religiosa. (Moreno, 1990)

A lo largo del siglo XX, la iglesia católica y su sistema educativo pasaron por una serie de experiencias con diferentes matices que la cuestionaron y consolidaron al mismo tiempo; diríase que a pesar de todo, logró mantener viva una de sus más importantes tradiciones y, es la de brindar educación católica a través de sus numerosas congregaciones religiosas. Al iniciar el presente siglo XXI, la Iglesia católica cuenta con sólidas bases para enfrentar este tercer milenio, sin olvidar que educar y evangelizar no es lo mismo que hace 100 años. Se presentan nuevos desafíos que enfrentar y que están repercutiendo profundamente en la sociedad. (Faure, 1997)

La iglesia se enfrenta a un escenario mundial con profundos interrogantes, están presentes los signos de la globalización y su influjo en la educación: concentración del saber y del poder en unos pocos, exclusión de los débiles, aumento de las diferencias, inversión de los valores humanos que absorben la

mente de niños y jóvenes. Esta nueva sociedad del conocimiento trae un abismo entre quienes saben y quienes no saben, trae también un discurso trillado sobre la calidad, la competencia y la eficiencia. (Faure, 1997)

¿Cuál va a ser el papel de la educación católica, para enfrentar esta realidad?, el sacerdote jesuita Kolvenbach propone que “para contrarrestar las presiones y los influjos negativos del ambiente, será necesario que la educación tenga un proyecto muy definido y una práctica educativa coherente con él. Por obvio que parezca, lo primero de una escuela es que sea escuela (sentido de institución escolar). Y, al mismo tiempo, que esta escuela lleve el sello que la caracterice como católica”. (Kolvenbach, 1998)

“Como escuela, deberá propender a la formación integral de la persona humana, a través de la asimilación sistemática y crítica de la cultura. Como católica, deberá ofrecer una concepción cristiana de la realidad, centrada en la persona de Jesucristo, su vida y su anuncio del Reino. El proyecto educativo deberá saber integrar ambas dimensiones, en el contexto concreto de la globalización, que es la cultura propia de este siglo venidero”. (Kolvenbach, 1998)

Al hacer un análisis de las nuevas corrientes pedagógicas descritas anteriormente, se puede concluir que el constructivismo (vigente actualmente) enfatiza una visión integral del hombre como un ser inacabado y posible de ser construido por sí mismo y en interacción con los demás. Visión que coincide con el planteamiento cristiano católico, que concibe que ninguna educación será realmente valiosa sino parte de la realidad del hombre-persona y, si no busca a través de todas sus acciones lograr que éste llegue a ser más persona. (Faure, 1997)

Por tanto se complementan y no deben desaprovecharse los conceptos de las nuevas corrientes educativas para el bien de los estudiantes y de la sociedad

en general, que deben mirar en la iglesia, a una mediadora para insertarse en el mundo y encontrar a Dios; es decir, estar presentes en el mundo a pesar de los signos negativos, y no buscar la exclusión sin previa reflexión.

3.3.3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA:

La práctica pedagógica de Latinoamérica cobra importancia desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, por su democratización y alcance macro-social; sin que ello signifique desmerecer anteriores acciones educativas muy importantes, pero que no tuvieron esta connotación de involucrar a todos los ciudadanos con parámetros similares de acción. (Tortosa, 2006)

Las características esenciales de esta práctica son: la organización de los docentes; su enmarcación y especialización en el campo de trabajo con acciones concretas en la educación de párvulos, la educación escolar, media y superior, educación de adultos y alumnos con necesidades especiales, investigación y aplicación de proyectos educativos, innovaciones curriculares, y otras más. (Tortosa, 2006)

Una práctica destacable es la realizada por Paolo Freire, pedagogo brasileño que aportó con su llamada “pedagogía liberadora”, se encargó de la alfabetización de adultos en la década de los 60 y 70. Desarrolló su método “psicosocial” a partir de la negativa del voto electoral del analfabeto, método que lo puso en práctico de manera masiva (Salvat, 1983). Este método tiene por objetivo despertar el interés y la integración del alumno en la cultura que se desenvuelve basándose en sus propias experiencias personales, con espíritu crítico, responsabilidad y participación.

La modalidad liberadora de Freire es netamente política, pues no oculta las realidades sociales injustas y busca la igualdad de oportunidades, empezando por la concientización con sentido crítico que comprometa a la acción. El mensaje se sintetiza en cuatro grandes apartados: el hombre y su experiencia,

alfabetización y concientización, praxis de la liberación y obstáculos a la liberación. (Salvat, 1983)

Su pedagogía concluye con una visión histórica y pedagógica; con respecto a la primera se puede dividir a la organización de la humanidad en hombres opresores y hombres oprimidos, esto trae una deshumanización de ambos, la libertad es sólo para los opresores y es dual en los oprimidos y, sólo la acción reflexiva de los oprimidos puede transformar esta realidad. (Lemus, 1983)

Con respecto a la visión pedagógica, propone que se logre la concientización de los oprimidos, a través de algunos pasos: reconocer su situación de opresión, conocer que alojan en sí al opresor, eliminar el miedo a la libertad, y por último iniciar la práctica liberadora solidaria, para de esta manera comprometerse a transformar la realidad. (Lemus, 1983)

En todo el proceso, se observa la violencia de odio de los opresores y la violencia de amor de los oprimidos; cuando se frenan a los opresores, deja de haber opresión, esta desaparece, y así los opresores dejan de despreciar y desconfiar al pueblo y, los oprimidos ya no reproducen o imitan las pautas de los otros y los dejan de admirar. (Lemus, 1983)

Esta experiencia de Freire se la inicia en 1962 en el Nordeste del Brasil, con un éxito sin precedentes, pues, logró alfabetizar a trescientos trabajadores en apenas seis semanas, posteriormente se aplicó el método en todo Brasil (Salvat, 1983). Tiene muchos seguidores que han continuado profundizando el método en Latinoamérica; concretamente en el Ecuador, se han realizado pocas aplicaciones de esta pedagogía, pero se la toma como referente para guiar propuestas o proyectos relacionados con la educación para analfabetos.

Otra práctica educativa muy reconocida por todos es la desarrollada en Cuba con su sistema comunista o totalitario, cuyos resultados son evidentes:

erradicación del analfabetismo, proceso que permitió un cambio cuantitativo y cualitativo que hoy destaca a la nación Cubana por el nivel de sus especialistas en las más diversas materias de las ciencias.

Según lo citan González y Reyes (2010), “las transformaciones educacionales trascienden a la sociedad cubana a través de sus instituciones y organizaciones, que mediante vías específicas, laboran por un mismo fin educativo: la unidad nacional alrededor de un modelo de sociedad solidaria que todos los ciudadanos se han propuesto construir”. (Gonzalez, 2010)

La revolución en la educación cubana es una experiencia de 50 años, cuyo proceso ha sido complejo pero enriquecedor no sólo para Cuba sino para Latinoamérica en general, que ha llegado a planos cualitativamente superiores. Pedagogos cubanos conforman el equipo de asesores de Instituciones educativas estatales y privadas en diversos países del orbe, incluido el Ecuador. (Gonzalez, 2010)

Un aporte muy significativo, después de la alfabetización masiva, es el respaldo del presupuesto nacional al sector educacional, a pesar de sus fuertes crisis económicas y condiciones adversas de vida. Han logrado que ningún maestro se quede sin trabajo, ningún centro infantil, escuela, colegio, universidad cierre sus puertas, y ningún niño deje de tener escuela ni maestro. (Gonzalez, 2010)

3.3.4. MODELOS PEDAGÓGICOS PRESENTES EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LATINOAMÉRICA.

En los países latinoamericanos podemos afirmar que están presentes tres modelos pedagógicos: el conductista, el cognitivo constructivista y el social cognitivo o socio-crítico. Esta afirmación se la puede verificar al describir cada uno de ellos con sus principales características.

El modelo conductista considera que el aprendizaje es un cambio de conducta observable, se fundamenta en el materialismo, el objetivo es enseñar contenidos y es muy útil para inculcar hábitos y valores. Evalúa conductas, procesos de control permanentes. De este modelo nacieron las llamadas “pruebas objetivas” muy difundidas en nuestro país décadas atrás. (Castro, 2000)

El modelo cognitivo-constructivista considera que el alumno construye su propio conocimiento y, accede a un nivel superior de desarrollo intelectual como son: el pensar, el reflexionar y el investigar. El maestro es un facilitador, un mediador en el aprendizaje que debe tender a ser productivo. Ayuda a estructurar esquemas y operaciones mentales. Evalúa procesos y productos con diferentes instrumentos y lo hace de manera continua y cualitativa. Introduce variables como el de autoevaluación, co-evaluación, la evaluación de ida y vuelta (maestro, alumno, alumno, maestro). En este modelo se establecen criterios e indicadores de calidad, y se destacan los logros alcanzados. (Díaz-Barriga F. &., 2007)

El modelo socio-crítico o social cognitivo, sigue el precepto de vincular la teoría con la práctica, teniendo como base la motivación, los compromisos y los acuerdos. Igualmente busca desarrollar capacidades y operaciones específicas. El maestro es considerado un mediador social, como un intermediario cuyas características esenciales son el ser optimista y proactivo. Propicia el auto aprendizaje del estudiante, incentiva la solución de los problemas con técnicas que deben usar el alumno y el maestro. El proceso que sigue es: enseñar, aprender y evaluar; la última actividad es muy dinámica porque puede usar la autoevaluación, la co-evaluación o la hetero-evaluación. (Súarez, 2000)

Si analizamos lo anterior, estos modelos tienen una aplicación ecléctica, pero la tendencia general es conseguir que primen las corrientes: constructivista y

socio-crítica o socio-cognitiva que en general, no se logran plasmar de manera técnica ni total. Influyen muchos factores como: políticos, geográficos, económicos, culturales entre otros. Diríase que siempre se quedan en gestación y en una búsqueda por determinar y definir prácticas educativas claras.

3.3.5. POLÍTICAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS Y SUS ÚLTIMAS TRANSFORMACIONES

En este apartado se describen las políticas educativas a partir de 1979 hasta hoy, consideradas significativas porque se suscitan en el sistema democrático que se retoma en el mismo año y, porque han marcado los escenarios de cambios pedagógicos involucrando a todos los docentes. El escenario histórico estuvo marcado por una etapa de bonanza petrolera, anhelos de cambio al retorno de la democracia, con afanosas expectativas de transformaciones estructurales de base de parte de los partidos políticos que crecieron sin control.

Luego de unos años se experimentan fuertes conflictos como: descalabros económicos que implicaron un alto costo social de la deuda externa, una fuerte crisis bancaria y financiera del país, el desmérito de los partidos políticos, la pérdida de credibilidad de los gobernantes (caídas de dos gobiernos: Bucaram y Mahuad), la creciente corrupción, confrontaciones entre los poderes ejecutivo y legislativo y otros procesos más. Todas estas situaciones han creado condiciones sociales, económicas, políticas y financieras, con repercusiones más negativas que positivas en los avances educativos. (Paladines, 2006)

Por ejemplo, se inicia el proceso con el gobierno de Roldós-Hurtado (1979-1984) quienes realizaron importantes reformas según su ideología de centro izquierda, caracterizado por: “el enfoque global en un conjunto institucionalizado de actividades con carácter permanente, con organización y recursos apropiados, hecho sin precedentes en el país” (Paladines, 2006)

Consiguieron el crecimiento de la cobertura de la población escolar con los programas de construcciones escolares y su respectivo equipamiento. La incorporación de nuevos docentes, la creación de institutos docentes preferentemente bilingües, la alfabetización de adultos, la introducción de la nueva Ley de Educación con reformas curriculares, reformas administrativas modernas y la incorporación de adecuados instrumentos jurídicos. (Paladines, 2006)

Más tarde el gobierno de Febres-Cordero (1984-1988), de marcada tendencia neo-liberal, no continuó con lo anterior, lo que repercutió en el ritmo de atención a los estudiantes. Se centró el interés en la infraestructura educativa especialmente la deportiva, en el desarrollo de la educación técnica, en la red nacional de bibliotecas y en la compra de laboratorios para equipar a los colegios. (Paladines, 2006)

En el mandato del presidente Rodrigo Borja (1988-1992), la alfabetización volvió a ocupar un lugar importante, pero no con los resultados esperados. La calidad de la educación se impulsó con proyectos financiados por organismos internacionales, especialmente en las áreas rurales y urbano-marginales con cuatro ejes de desarrollo: perfeccionamiento de los recursos humanos, la reorientación administrativa, la atención a la población escolar rural del nivel primario y, la infraestructura física y tecnológica. (Paladines, 2006)

En el gobierno del presidente Durán Ballén (1992-1996) se continuó con los programas de financiamiento internacional, que fue lo significativo de este periodo; pero desmejoró notablemente el desarrollo de actividades educativas concretas. De los programas o proyectos se destaca el énfasis de la reforma curricular en el mejoramiento de la enseñanza del lenguaje y matemática de educación básica. (Paladines, 2006)

La estabilidad democrática se rompe con las caídas de los gobiernos de Bucaram y Mahuad, ambos tuvieron desaciertos y gestiones a medias en el proceso de reforma educativa, que a la postre se reflejaron en: inconclusas reformas educativas que cubrieron necesidades básicas de aprendizaje en los tres niveles: primario, secundario y superior; incompleta e insatisfactoria reducción del analfabetismo; deficiencias a nivel legal (jurídico), reducción permanente del porcentaje dado a la educación; crecimiento fuerte del sistema educativo privado y; un descenso en el sistema educativo estatal, ya sea en número de establecimientos, número de maestros y número de alumnos. (Paladines, 2006)

Al concluir el siglo XX e iniciar el siglo XXI, el panorama educativo se presenta con pocas inversiones financieras, baja calidad de enseñanza y aprendizaje (lo demuestran las últimas evaluaciones a nivel nacional a estudiantes); infraestructuras obsoletas e incompletas, capacitación y formación docente discontinua, centralización financiera en organismos internacionales que han empeorado el sistema educativo con el discurso neoliberal: “la calidad está en lo privado y la no calidad en lo estatal”. (Paladines, 2006)

Ante esta perspectiva, para el actual presidente Rafael Correa (2006), es un desafío y un compromiso retomar políticas sociales conjugadas con las nuevas tendencias del mundo globalizado como son: el estado de derecho y el principio de subsidiaridad, que es la combinación de la acción del estado y la acción de la sociedad civil. En el campo educativo se exige la participación de los docentes, alumnos, autoridades y padres de familia, con compromisos de estado en un ambiente de democracia participativa. (Educación, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, 2011)

Hasta la fecha presente se han conseguido avances muy importantes como son: el Plan Decenal de Educación (2006-2015), la Actualización y

Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, la última Reforma del Bachillerato unificado, la Reforma Curricular del idioma inglés y, otras más.

Respecto de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010), es menester indicar que las bases o concepciones teóricas y metodológicas, parten de los fundamentos de la Pedagogía Crítica, que ubica a los estudiantes como protagonistas principales en búsqueda de los nuevos conocimientos, del saber hacer y el desarrollo humano, dentro de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas. (Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, 2010)

El objetivo es promover ante todo la condición humana y la preparación para la comprensión, orientando la acción educativa en la formación de ciudadanos y ciudadanas con un sistema de valores que les permitan interactuar con la sociedad con respecto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, dentro de los principios del buen vivir. El desarrollo de la condición humana abarca la comprensión entre todos y con la naturaleza. (Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, 2010)

La dimensión epistemológica del diseño curricular, se orienta al desarrollo de un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo, con un sistema de destrezas y conocimientos, a través del enfrentamiento a situaciones y problemas reales de la vida y de métodos participativos de aprendizaje, para conducir a los estudiantes a alcanzar los logros de desempeño que demanda el perfil de salida de la Educación Básica. (Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010, 2010)

3. DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la interpretación de los resultados obtenidos del instrumento de investigación, en referencia a las preguntas de tipo abierto de las encuestas realizadas a maestros y estudiantes, completando con algunos resultados de las preguntas de tipo cerrado. También se incluye el análisis de los datos obtenidos en las observaciones de clases, que se realizó a un total de diez, cinco de la sección primaria y cinco de la sección secundaria. Se incluye la información proporcionada por las autoridades al aplicar la entrevista semi-estructurada; finalizando con las conclusiones y la propuesta de intervención psicopedagógica.

Se inicia la discusión en referencia a los objetivos iniciales de la investigación, el primer objetivo plantea el determinar el modelo pedagógico que más predominancia tiene en la práctica de los docentes de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, del D.M. de Quito. De los resultados obtenidos para verificar este objetivo, se analiza primero lo referente a las **observaciones de clases**:

En la mayoría de clases se constató las siguientes situaciones que no corresponden al Modelo Constructivista, a pesar de que los docentes en las encuestas afirman que lo aplican, por ejemplo se observó el uso de técnicas como: exploración de saberes previos, diálogo con los estudiantes pero sin generar interés y conexión con el tema; poca profundidad en los temas tratados; propiciación de argumentos por parte de los estudiantes pero sin respuesta continua; manejo desordenado de los contenidos; contra-argumentación de cuestionamientos mal planteados; trato con los alumnos excesivamente horizontal; estudiantes muy activos y docentes muy pasivos.

Rechazo a tareas escolares, copia y dictado de contenidos; el uso de textos como directrices de la clase; ambientes de aula indisciplinados y tensos;

protestas de los estudiantes cuando se pide reflexión, argumentación, opiniones; rechazo de los alumnos a las evaluaciones parciales; demostración de cansancio y aburrimiento al elaborar organizadores gráficos, sobre todo cuando se pide como tarea en casa.

Uso de técnicas de enseñanza y aprendizaje como la interrogación, la discusión, lectura comentada y promoción de ideas. Uso de recursos didácticos como texto escolar, clase magistral, rincones de interés, dando prioridad a la información y formación de instrumentos y operaciones mentales. El rol del estudiante es poco participativo y el rol del maestro es altamente afiliativo.

En un número reducido de clases se verificó un ambiente distinto a lo anterior, que demuestra el uso del Modelo Constructivista como son: la exploración de saberes previos, diálogo y buena comunicación con todos los alumnos generando interés y conexión con el tema, propiciación de argumentos, profundización del tema, manejo ordenado de los contenidos, contra argumentación de planteamientos inadecuados, promoción de valores éticos relacionados con la realidad social, consideración de opiniones de estudiantes, reflexión, participación y síntesis de aportes de estudiantes y maestros; transferencia de aprendizajes a situaciones prácticas, participación equitativa de todos los estudiantes, análisis y discusión de contenidos.

Uso de técnicas de enseñanza y aprendizaje como la discusión, diálogo entre equipos, técnica expositiva, técnica de estudio dirigido y taller pedagógico. Uso de recursos didácticos como la presentación de situaciones problemas y modelaciones, estructuración de valores y modelos de vida, en las clases se prioriza la formación de estructuras cognitivas y afectivas y, el diseño de soluciones a problemas reales.

El rol del estudiante es altamente participativo con elaboración de procesos metacognitivos, desarrollando o aportando soluciones coherentes. El rol del

docente es mediador, directivo, altamente afiliativo, generando por tanto un clima de clase sin tensión, relaciones mutuas de cordialidad y respeto.

De la información proporcionada por **los docentes**, respecto a la planificación pedagógica y actualización del centro, se obtienen resultados positivos en cuanto al cumplimiento de educar bajo el modelo pedagógico constructivista. Por ejemplo, todos los docentes conocen el PEI del centro educativo, aunque no todos han participado directamente en la elaboración, pero lo han hecho indirectamente con aportes parciales. Para el 95% de docentes el modelo pedagógico que rige a la Institución es el Constructivismo, un sólo maestro considera que es el Modelo Humanista Cristiano, esto puede deberse a su reciente ingreso a la Institución.

Todos participan en la planificación curricular del centro, colaboración que se justifica por varios motivos: porque están inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque trabajan en equipo por áreas y luego unifican, porque es deber del maestro al ser parte de la institución, porque es una actividad necesaria y obligada.

Todos los docentes emplean estrategias para el desarrollo de sus clases; a nivel primario se destacan didácticas como: la lluvia de ideas, motivación inicial, retroalimentación, TIC's, organizadores gráficos, dinámicas grupales, lecturas comprensivas, métodos de observación e identificación, procesos de análisis-síntesis, debates, diálogos, técnicas teatrales (dramatizaciones, títeres, mimos), modalidades de juegos didácticos. A nivel secundario prevalecen los organizadores gráficos, prácticas de laboratorio, TIC's, procesos de análisis-síntesis, exposiciones, lecturas comprensivas, técnicas grupales, resolución de cuestionarios, lluvia de ideas y retroalimentación. Esto indica que las estrategias están seleccionadas y aplicadas acorde a las edades e intereses de los estudiantes, y pertenecen a modelos pedagógicos actuales.

Los docentes identifican su práctica con los modelos Constructivista y Pedagógico-Social, siendo mayoritario el primero con un 85%. Al Modelo Constructivista lo definen como un modelo que permite al alumno construir su propio conocimiento para ser utilizado en situaciones nuevas con carácter integrador. Al modelo Pedagógico-Social lo definen como un sistema que aborda lo cognitivo, lo procedimental y permite al alumno ser un agente activo de su aprendizaje. Estas definiciones son incompletas, superficiales y erradas, como es el caso del modelo Pedagógico-Social.

Todos consideran que las autoridades del centro proporcionan actualización pedagógica; pero no hay coincidencias en las respuestas sobre frecuencia y duración, se menciona que reciben capacitación una vez al año, cada quimestre, cada dos meses, cada mes, cada quincena; con tiempos de duración de cuatro horas a varios días. Se indican temáticas variadas como: modelos pedagógicos, evaluación docente, metodologías de aprendizaje, valores humanos, reforma curricular, pedagogía general, psicología, métodos de estudio, seguridad y salud ocupacional.

El 65% de docentes ha gestionado, por parte de la planta docente la capacitación respectiva y el principal motivo es por una necesidad de grupo; el 35% de docentes no ha gestionado la capacitación por parte de la planta docente, principalmente porque las autoridades de la institución no dan oportunidades directas y sólo permiten sugerencias de los maestros; también porque se debe respetar las planificaciones y decisiones internas; consideran que los cursos de capacitación debe programar el gobierno acorde a sus lineamientos y; como última razón por falta de tiempo. Son razones que demuestran falta de motivación, desinterés en realizar autogestión y poca comunicación entre autoridades y docentes.

Todos los docentes se capacitan por cuenta propia, algunos cada mes, cada trimestre, otros una vez al año y lo hacen en Centros Universitarios. El 80% de

docentes lo hace según la línea del centro educativo, porque consideran que se debe ir conforme a los requerimientos institucionales para beneficio de los alumnos. El 20% de docentes se capacitan sin seguir los lineamientos del centro porque deben cubrir necesidades personales, profesionales y de especialidad, como es el caso de los docentes de lengua extranjera.

Respecto a la información obtenida de los **estudiantes**, sobre la planificación pedagógica y actualización de los docentes; es parcialmente positiva sobre el uso de algunas prácticas del modelo constructivista en el aula de clase. Por ejemplo: el 80% de estudiantes dicen que sus maestros hablan de la misión y visión institucional, pero no del PEI; el 20% de estudiantes no han escuchado que sus maestros mencionen este aspecto. El término PEI es desconocido para todos los estudiantes.

El 72,5% de estudiantes dicen que sus maestros les dan a conocer los contenidos de las materias al inicio del año o quimestre, a través de indicaciones generales sobre los temas a tratar de forma verbal, usando diapositivas o el pizarrón, como también de forma escrita; recordando los temas del año anterior y pidiendo sugerencias. Estas respuestas son positivas en todos los alumnos de secundaria.

Para el 70% de estudiantes la institución suspende clases para capacitar a los docentes, esto deben hacerlo para que enseñen y eduquen mejor, actualicen sus conocimientos y la institución gane prestigio. Las respuestas afirmativas corresponden en su mayoría a los alumnos de secundaria. El 72,5% no ha escuchado que sus maestros hablen sobre estar capacitándose fuera del centro educativo.

El 87,5% consideran que los maestros ponen su práctica educativa al servicio del alumno. El 82,5% afirman que los maestros planifican las clases con

anticipación, ningún maestro improvisa las clases, unos pocos usan libros con apuntes de años anteriores o usan el computador.

De la información proporcionada por las **autoridades** del centro, se constata que no hay verificación del cumplimiento del modelo pedagógico constructivista, se confía en que los docentes lo cumplan. Tampoco hay evaluaciones, ni seguimientos sobre la capacitación que realizan; estas se planifican a nivel de consejo directivo, considerando los temas de actualidad según las mejores ofertas que se presenten y de bajo costo. La planificación anual se realiza tomando en cuenta resultados anteriores, opiniones y sugerencias de los docentes, no a través de encuestas de investigación.

El segundo objetivo planteado se refiere a identificar los fundamentos Teórico-Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa.

Para el análisis del cumplimiento de este objetivo se consideran primero los resultados proporcionados por los **docentes**: la mitad de ellos al vincularse con sus alumnos, mantienen una relación de tipo académico, otros de tipo afectivo y muy pocos de tipo activo. La selección del componente afectivo se observa en los maestros de nivel primario.

Todos planifican sus clases, y emplean didácticas preferentemente mediante procesos y actividades y en menor preferencia mediante contenidos y recursos; las bases para planificar son las unidades y bloques curriculares establecidos por el Ministerio, también los planes de clases por competencias, que se entrega semanalmente y; todos consideran que lo hacen según la misión y visión institucional.

Todos los docentes, excepto uno de ellos, centran su interés educativo en los postulados del modelo Constructivista, en general, lo describen como un

modelo que permite el desarrollo integral y el aprendizaje significativo del conocimiento, el papel del maestro es despertar emociones y sentimientos positivos para que el alumno pueda construir su propio conocimiento, toma en cuenta los conocimientos previos que trae de antemano y que deben ser mejorados e integrados a los nuevos para enfrentar desafíos. Un solo maestro centra su interés en el modelo ecléctico, es decir, la combinación de los modelos Cognitivo, Constructivista y Socio-crítico, considera que es más valioso porque se escoge lo mejor de cada uno de ellos y si es sabiamente aplicado los más beneficiados son los niños, porque necesitan afecto y el encauzamiento correcto de sus sentimientos.

En cuanto a la práctica pedagógica concreta, para todos los docentes, sus estudiantes han demostrado elevar el nivel académico y afectivo por las prácticas pedagógicas, independientemente si el modelo se centra en el que presenta el centro educativo. Esta situación es verificada principalmente a través de la observación del comportamiento individual y grupal, a través de las pruebas de diagnóstico, en evaluaciones constantes, en manifestaciones creativas, en la mejora de los procesos cognitivos y en el nivel de respuestas ante resoluciones concretas.

Todos los docentes, excepto uno de ellos, consideran que el modelo que emplean es apropiado para sus alumnos; ya que se enfoca en ellos, quienes deben construir su propio conocimiento de manera crítica para ir perfeccionándolo. Pero hay que mejorarlo para ello es necesario: fortalecer la práctica de valores integrales, enfatizar la investigación, informar y concienciar a alumnos y padres de familia sobre el modelo vigente y sus beneficios, recibir capacitación docente especializada, compartir experiencias para unificar métodos y didácticas, realizar trabajos interdisciplinarios y, tener más libertad de aplicación. El maestro que considera lo contrario, sostiene que se usa todavía el método memorístico en la práctica y ningún modelo es apropiado en su totalidad. Estas respuestas pueden considerarse como una manera de

reconocer que tienen falencias a la hora de aplicar el modelo en el aula, principalmente de hacerlo de manera parcial y sin secuencia.

El 90% de los docentes han verificado que el modelo pedagógico empleado, ha sido asimilado por sus alumnos mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales, para verificar usan principalmente la observación directa, evaluaciones grupales o co-evaluación, exposiciones y participaciones grupales, experimentos dirigidos, dramatizaciones, argumentaciones, demostraciones y procesos de análisis-síntesis.

El 75% de los docentes consideran que sus alumnos, luego de un periodo considerable de tiempo, imitan sus actitudes, el 15% consideran que solicitan mejoras y el 10% que no imitan sus actitudes. Las respuestas sobre imitar las conductas corresponden en su mayoría a docentes de primaria, y las que piden mejoras o no imitan corresponden a docentes de secundaria, esto demuestra coherencia porque si sucede lo contrario en alumnos de primaria, los docentes estarían realizando su actividad de manera errada. Es importante señalar que no se han marcado las variables sobre el reprochar los actos del maestro o que moleste sus actitudes al alumno, porque son significativas de una mala práctica profesional en la mayoría de los casos.

En cuanto a las relaciones de los docentes y padres de familia, cuando detectan problemas conductuales en los alumnos la mayoría prefiere dialogar con el estudiante, y en menor número prefieren remitir al Dobe, enviar trabajos extras o llamar a los padres de familia. Todos consideran que los padres pueden proporcionar información para ayudar a solucionar problemas con los estudiantes porque son quienes viven y conocen a sus hijos de mejor manera, ayudan a encontrar soluciones en conjunto y son parte de la comunidad educativa. Cuando deben citar a los padres de familia la mayoría lo hace por problemas de rendimiento y en menor número por problemas de conducta, ninguno de ellos lo hace porque el centro educativo lo establezca.

La mitad de los docentes consideran que sí deben intervenir cuando hay problemas familiares sobre todo cuando es favorable para el alumno, porque la educación es integral y porque generalmente se afecta su aprendizaje en el aula. Los casos apropiados para intervenir son cuando hay problemas de indisciplina, de pertenencia a pandillas, uso de drogas y/o alcohol, aislamiento exagerado, violencia intrafamiliar y faltas frecuentes del alumno. Pero consideran que la familia y el alumno deben autorizar porque sin colaboración no se pueden lograr cambios.

La otra mitad consideran que no deben intervenir porque es función del Dobe y no de los maestros. Esto puede ser significativo de temor a no comprometerse más allá de la enseñanza de la asignatura, o una falta de trabajo coordinado con otras instancias de la institución como pueden ser el Dobe, autoridades y/o inspección.

Lo anterior, permite observar que el mayor número de docentes encuestados conocen los tipos de prácticas educativas actuales de manera teórica, pero a la hora de ejecutar, no aplican con coherencia de manera adecuada, buscando el beneficio integral del alumno. En las observaciones de clases, se encontró que las relaciones alumno-maestro son demasiado horizontales, es decir se tergiversan conceptos sobre la relación afiliativa y de liderazgo. También se observó que los docentes consideran que aplicando ciertas técnicas constructivistas, como son los organizadores gráficos, la lluvia de ideas y otras más; se está usando el modelo pedagógico, ignorando aspectos fundamentales.

De la información proporcionada por los **estudiantes**, respecto a la planificación pedagógica, se obtiene lo siguiente: la forma de dar clase del maestro es principalmente usando el razonamiento, después es el empleo de la práctica y el uso de la comprensión, un número pequeño consideran que es

memorística. El tipo de relación que mantiene el maestro con los alumnos es prioritariamente académica, seguido de afectivo, luego activa y por último en menor número pasiva. Las respuestas de la relación afectiva se las encuentra mayormente en estudiantes del nivel primario.

Los maestros emplean recursos didácticos variados como organizadores gráficos, TIC's, libros, fotocopias, exposiciones, dramatizaciones, prácticas de laboratorio, juegos didácticos, dinámicas grupales y trabajos en grupo. Las maneras que usan para que se comprendan las clases son la participación, la resolución individual de ejercicios en el pizarrón, explicaciones con paciencia y cariño las veces que sea necesario, los organizadores gráficos y ejemplos de la vida diaria. Estas descripciones son más detalladas en los alumnos de secundaria.

La mayoría de estudiantes consideran que el maestro conversa con ellos de manera individual o grupal y no sólo se dedica a dictar la asignatura. Casi todos, a excepción de tres alumnos que son del nivel secundario, han mejorado su nivel académico con la buena forma del maestro al dictar el contenido de la materia.

Dentro de las sugerencias para innovar las clases, en el nivel primario se destacan proyectos de grupo, uso de diapositivas, más práctica que teoría, eliminar el cuaderno y realizar deberes en flash memory, realizar juegos divertidos para comprender mejor. En el nivel secundario se destacan recibir clases al aire libre, TIC's innovadoras, experimentos novedosos con aplicaciones reales, realizar observaciones, visitas, excursiones científicas, más práctica que teoría, más exposiciones y trabajos en grupos, que sonrían cuando dicten clases y que tengan una actitud positiva y de afecto con los estudiantes. Estas sugerencias demuestran que los alumnos quieren cambios especialmente los de nivel secundario.

De sus maestros les gusta mayormente sus actitudes, luego la preocupación que demuestran por los alumnos y en menor proporción sus buenas conductas. Cuando los estudiantes tienen problemas, los maestros en su mayoría los ayudan directamente, en menor número dialogan con ellos y en mínimos casos les remiten al Dobe. Con respecto a esta pregunta las opciones de ayudar directamente o dialogar fueron consideradas por todos los alumnos como similares.

Cuando están los alumnos en apuros, a nivel primario desean que el maestro ayude, comprenda, dialogue, sea un amigo/a, los tranquilice, los ayude a encontrar soluciones fáciles de ejecutar. A nivel secundario los alumnos desean que el maestro ayude, dialogue, guarde confidencialidad, los aconseje, los entienda, los proteja, los escuche y de oportunidades para mejorar, que sea flexible y se ponga en el lugar del alumno, que no juzgue, que respete y se caballeroso (en el caso de las alumnas).

De la relación entre docentes y padres de familia, cuando los maestros detectan malas conductas en los alumnos, la mayoría dialoga con ellos, en menos número llaman a los padres y en mínima escala remiten al Dobe o proponen trabajos extras.

El 70% de los estudiantes consideran que el maestro es quien puede ayudar cuando tienen problemas en el colegio, en la sección primaria se exponen las siguientes razones: porque comparten con ellos bastante tiempo y los llegan a conocer, pueden aconsejar, se ganan su confianza y tienen autoridad. En la sección secundaria las razones son porque pueden aconsejar con sabiduría, ayudan a encontrar soluciones con su experiencia. El 30% de alumnos consideran que no deben ayudar los maestros cuando se tiene problemas en el colegio porque son adultos y miran todo mal, no deben inmiscuirse en sus asuntos porque traicionan su confianza, y en muchos casos los padres de familia se molestan.

Los maestros se comunican con sus padres cuando tienen problemas académicos preferentemente, en menor escala cuando tienen problemas personales o cada quimestre, y en mínimo número cada trimestre. Ninguno lo hace cada mes o cada semestre. El 72,5% de alumnos consideran que los maestros no deben intervenir cuando tienen problemas familiares; a nivel primario consideran que no conocen a fondo los problemas de casa, porque no guardan los secretos y luego señalan al alumno. A nivel secundario se considera que esa no es la función del maestro y los padres les reprochan por divulgar situaciones problemáticas del hogar. Los alumnos que consideran que los maestros si deben intervenir, lo dicen porque consideran que si pueden ayudar a encontrar soluciones especialmente si afectan al rendimiento escolar del estudiante.

Respecto a los últimos datos, se verifica que la relación de los docentes y de la institución con los padres de familia no es fuerte y no están involucrados como parte de la comunidad educativa. Esto indica un vacío que no está cubierto como parte del modelo que sigue la institución, ni tampoco con el modelo socio-crítico que plantea en la última reforma el Ministerio de Educación

El tercer objetivo planteado es el de relacionar el currículo formalmente establecido para básica y bachillerato por el Ministerio de Educación, y el modelo pedagógico de práctica docente para establecer los aspectos positivos y negativos de esta relación.

Para su constatación son importantes, los datos proporcionados por las **autoridades**, concretamente los Vicerrectores, quienes consideran que la Institución ha puesto en ejecución el modelo constructivista, según los planteamientos del Ministerio de Educación, pero los contenidos curriculares formalmente establecidos no permiten poner en práctica totalmente el modelo,

porque el número de materias sigue siendo alto, al igual que los contenidos, que no tienen articulación y son insuficientes en muchos casos.

Respecto a la Reforma Curricular de Educación General Básica del 2010, se ha puesto en ejecución únicamente la parte inicial, que es la planificación con criterios de desempeño en el área de lengua, con el objeto de entrenar a los maestros, para que en el próximo año lectivo, inicien con la aplicación completa de la reforma.

Lo positivo de esta relación, es que se consigue una participación de todo el cuerpo docente, una evaluación permanente considerando aspectos del aprendizaje que antes no se consideraron relevantes como son: las competencias, las destrezas, la comprensión y transferencia de conocimientos.

De las **observaciones de clases**, se puede establecer que el currículo que sigue la institución no permite la planificación de clase, hecho que facilitaría una mejor aplicación del modelo pedagógico. Los maestros, en su mayoría, se centran en cumplir con otros componentes; evaluaciones constantes en los tres aspectos: cognitivo, procedimental y actitudinal; cumplimiento de ejes transversales en actividades extracurriculares, reuniones de áreas con lineamientos repetitivos y otros más.

De todo lo anterior se concluye que: el modelo pedagógico de más preponderancia en la práctica docente de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba del D.M. Quito, es el Modelo Tradicional con la inclusión de ciertas didácticas constructivistas.

Los fundamentos teórico conceptuales sobre los que basan la práctica docente y su relación con la comunidad educativa, es ecléctica, pues incluyen fundamentos de las teorías: tradicional, conductista y constructivista; por tanto

no hay una coherencia con el fundamento teórico que promociona la Institución que es el modelo constructivista.

La relación del currículo formalmente establecido para básica y bachillerato por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de la práctica docente permite establecer los siguientes aspectos: no hay el cumplimiento del currículo establecido en los niveles de la básica y el bachillerato, se mantiene la planificación por competencias, se cumplen los programas y contenidos de la malla curricular anterior a la presentada recientemente por el Ministerio de Educación en el año 2010.

Para el cumplimiento del último objetivo se presenta la siguiente propuesta de intervención, cuya meta es dar una oportunidad de preparación integral en el modelo constructivista no sólo teórico, sino en métodos que ayuden a poner en práctica de manera eficaz a todos los docentes en beneficio de los estudiantes.

6.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

6.1.1. TÍTULO:

“Programa de formación en la aplicación de fundamentos básicos del Modelo Constructivista, para todo el personal docente de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba del D.M. de Quito, durante los meses de agosto a diciembre del año 2011”.

6.1.2. INTRODUCCIÓN:

La distinción de la educación de hoy, está marcada por cambios rápidos en todos los niveles, que para la mayoría de docentes, directores y demás equipo escolar, son difíciles de asimilar, participar y transmitir. Muchos factores impiden avanzar, uno de ellos es la tendencia a buscar soluciones simples, otro es el tomar posiciones radicales; pero ninguno ayuda a los docentes, lo mejor

es cambiar por actitudes de enfrentamiento, inmersión y superación. (Torres, 1999)

La implementación de la Reforma Curricular de la Educación General Básica, empezó en el año 2010, con nuevas orientaciones metodológicas que parten de modelos pedagógicos como el Constructivismo, la Pedagogía Socio-Crítica y Educación Cognitiva. Muchos establecimientos educativos definen su línea con el modelo Constructivista, lo que sucede en el centro investigado, pero los resultados demuestran que un número reducido de maestros aplican de manera coherente este modelo.

Según las encuestas, uno de los mayores obstáculos es no contar con programas de preparación impulsados por el cuerpo docente. Muchas innovaciones educativas han fracasado debido a la falta de seguimiento de los planes y métodos de enseñanza que se pretende innovar en las instituciones, quedando estos impresos en la Misión y Visión.

Es por ello que se propone un programa de formación a los maestros de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, en el sitio de trabajo, en teoría y práctica efectiva de fundamentos básicos de la Pedagogía Constructivista con el seguimiento posterior. Este programa está dirigido a todo el personal docente, tanto del nivel primario como secundario, con el objetivo de poder seleccionar cada maestro, lo más adecuado de los postulados teóricos para luego ser implementados de forma práctica según las necesidades del alumnado a cargo.

Este plan de formación se realizará a partir del 15 de agosto al 15 de diciembre del 2011, en horas complementarias a la nueva jornada dispuesta por el Ministerio de Educación, luego de las actividades normales con una hora adicional a la carga diaria.

6.1.3. JUSTIFICACIÓN:

La propuesta de intervención para el centro educativo mencionado, parte del hecho de que la institución promociona como modelo pedagógico de aplicación del Constructivismo, y en la investigación se comprueba que un mínimo de docentes practica en el aula la metodología de este modelo. Además, la capacitación que imparte el centro educativo, no considera las falencias o problemáticas latentes, sino, como sus autoridades indican, se estructuran en base a las ofertas más convenientes según lo económico, administrativo y la novedad de los contenidos.

Considerando lo anterior, se propone desde la capacitación y formación una renovación de la práctica pedagógica, con el fin de que todos los maestros unifiquen sus conocimientos, y pongan en práctica metodologías acordes a lo que promociona la institución, con seguimientos posteriores establecidos en periodos de tiempo.

La característica de esta capacitación **es aprender aplicando la metodología constructivista** para la enseñanza de la teoría, es decir, los docentes deberán asumir totalmente el rol de estudiantes. Se aplica esta actividad, porque como lo afirman en las entrevistas adicionales; los maestros en su totalidad se educaron con el modelo Tradicional, con algunos elementos de la Pedagogía nueva y el Conductismo, por tanto enseñan de la manera como aprendieron. Otra característica es la **utilización de técnicas escenográficas**, como son la representación teatral y la filmación de las mismas, para luego ser analizadas y evaluadas. Esta actividad se escoge para el aprendizaje de la práctica de la metodología constructivista.

El resultado que se espera, es que los docentes integren con facilidad la teoría de modelo constructivista y su forma de aplicación en el aula, a través de su propia experiencia de aprendizaje.

6.1.4. OBJETIVOS:

General:

- Elevar el nivel de conocimientos e incentivar el interés para mejorar la puesta en práctica del Modelo Constructivista, de todo el personal docente de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba, mediante la formación continua y en el sitio de trabajo.

Específicos:

- Capacitar a todo el personal docente en cinco fundamentos teóricos básicos del Modelo Constructivista.
- Introducir en la capacitación práctica el uso de las técnicas de escenificación y filmación.
- Realizar verificaciones posteriores de los avances logrados en periodos de tiempo establecidos.

6.1.5. METODOLOGÍA:

Para el proceso de formación a los docentes se consideran los siguientes aspectos:

- Se realizará en el sitio de trabajo.
- Se realizará en horas complementarias a la nueva jornada dispuesta por el Ministerio de Educación, luego de las actividades normales con una hora adicional a la carga diaria.
- La formación teórica se dará en conjunto y la formación práctica en grupos, considerando las edades y niveles de los estudiantes a cargo.
- Se centrará en ***cinto planteamientos básicos del modelo Constructivista:*** el alumno como centro del proceso, el soporte pedagógico, la concepción del conocimiento, el proceso enseñanza-aprendizaje y, el papel del maestro y del estudiante.
- Se usarán metodologías correspondientes al Modelo Constructivista, para que el docente aprenda según este modelo y pueda poner en práctica con sus alumnos.

- Se verificarán las posibilidades del uso de los recursos físicos, materiales y económicos, conjuntamente con el nivel de cooperación de los docentes y de los profesionales capacitadores.

Respecto a las metodologías de capacitación se priorizarán: el método heurístico, para conseguir un aprendizaje por descubrimiento junto con la técnica socrática, como estrategia para la motivación inicial. Luego, el método problémico para iniciar con la parte teórica del constructivismo y, para la aplicación práctica se usarán técnicas explicativas-ilustrativas, con ayuda de la escenificación, representación y filmación de escenas de trabajo.

6.1.6. RECURSOS:

Acerca de los recursos físicos y materiales, la institución cuenta con espacios físicos adecuados, un teatro bien equipado, un salón grande y tres salones pequeños para audiovisuales, espacios exteriores amplios para realizar actividades al aire libre, equipos de audiovisuales y cámaras para filmación. Respecto a los recursos financieros, se usarán fondos del club de profesores, las becas para capacitación que otorga el IESS y el presupuesto de capacitación de la Institución educativa.

En cuanto a los recursos humanos, están los profesionales seleccionados, por su competencia, calidad y vínculos con Instituciones educativas, que trabajan actualmente como docentes de las Universidades: Central, Salesiana y Católica, de Quito. En el apartado de actividades se mencionan sus nombres, siendo en total seis capacitadores.

6.1.7. POBLACIÓN PARTICIPANTE:

La población docente comprende ochenta y dos maestros y maestras, treinta y cinco del nivel primario y cuarenta y siete del nivel secundario, todos tienen un nivel de instrucción superior y la mayoría de docentes han trabajado varios años en el campo educativo. La participación será obligatoria y se coordinará con el

departamento de recursos humanos de la Institución para controlar la asistencia.

6.1.8. HORARIOS Y MATERIALES DE TRABAJO:

Se ocupará un promedio de dos a tres días en la semana, con una duración de dos horas (120 minutos), siguiendo el siguiente calendario:

MESES	DÍAS				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	TOTALES
Agosto	15 – 29 - 22	23 - 30	24	18 - 25	8 Días
Septiembre		27	14 - 28	15 - 29	5 Días
Octubre		4 - 18 - 25	5 - 19 - 26	6 - 20 - 27	9 Días
Noviembre	28	8 - 15 - 29	9 - 16 - 30	10 - 17	9 Días
Diciembre		13	14	15	3 Días
TOTALES	4	10	10	10	34 Días

Para el programa de formación se necesitarán cinco meses y un total de treinta y tres días; en Agosto se capacitará siete días, en Septiembre cinco días, en Octubre y Noviembre nueve días y en Diciembre tres días.

Se organizarán diez grupos de trabajo, con ocho participantes aproximadamente, cada grupo deberá tener un computador portátil, flash memory y material para tomar apuntes. Y cada tres grupos de trabajo se contará con una filmadora.

6.1.9. PRESUPUESTO ESTIMADO:

Para la planificación del presupuesto se considera el número de profesionales contratados, el número de días y horas de capacitación, estimando que la hora de capacitación puede costar cincuenta dólares. En la tabla siguiente se detalla el presupuesto:

Nº DE DÍAS	Nº DE HORAS	COSTO POR HORA	TOTAL ESTIMADO
34	68	\$ 50,00	\$ 3 400,00

6.1.10. SUSTENTO TEÓRICO:

El modelo constructivista cuenta con bases epistemológicas adecuadas en las que fundamenta sus postulados, algunos autores consideran que también hay bases funcionalistas y dialécticas, siendo más sólida la primera. También cuenta con postulados científicos como son los de la psicología genética piagetiana. (Castro, 2000)

Para la propuesta de intervención se consideran los cinco planteamientos básicos que lo identifican, y que permiten una comprensión y aplicación de manera clara e interesante. Como primer planteamiento esencial, está el rol del alumno, que en todo modelo pedagógico es el centro del proceso, sobre todo desde las corrientes que se suscitaron en la llamada Pedagogía Activa, más aún en los nuevos planteamientos como es el Constructivismo, que **concibe al alumno como un ser que no está acabado** y “que puede ser construido por sí mismo en interacción con los demás, además de ser constructor del mundo, de la historia, de la ciencia, por medio de la razón”. (Faure, 1997)

El segundo planteamiento es referente al rol del maestro, en el Constructivismo se propone una **participación activa del alumno, y lo que es más importante del profesor**, esta actividad es concebida como una acción interiorizada, que debe trascender el nivel de acción, permitiendo la manipulación, de la cual se derivan diversos conocimientos no sólo físicos, sino también de tipo social, y por tanto se convierte la acción en experiencia, acercándose más al conocimiento, afectos y estructuras de quien aprende, o sea el estudiante. (Medina, 2007)

El tercer fundamento es lo que identifica al modelo constructivista y es **el conocimiento**, considerado como el producto de la interacción que lleva a la

transformación de quien aprende y de la conciencia de que se está asimilando, el alumno es “a la vez transformador y transformado por la interacción” (Faure, 1997). Este es considerado como uno de los aportes fundamentales que hace el Constructivismo a todas las concepciones pedagógicas actuales.

Otro fundamento es **el proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje** que en el Constructivismo, está sujeto a las formulaciones didácticas, sigue un proceso en espiral y dentro de él se toman los conocimientos previos, las condiciones del medio en el cual se desarrollará el aprendizaje, la acción directa sobre el objeto del conocimiento, la socialización del conocimiento, la formulación y la evaluación del proceso y, los medios empleados para lograrlo. (Díaz-Barriga F. &, 2007)

Por último está el **papel del maestro** que es muy importante, su función es directa y muy valiosa, debe consolidar estructuras participativas dentro de la clase, que no son analizadas y reflexionadas en su totalidad a la hora de ejecutar este modelo en el aula de clase. El alumno y el grupo en general deben definir los componentes que les permitirá avanzar en este aprendizaje en espiral, de manera progresiva, generando instancias innovadoras como es el consejo de clase. (Faure, 1997)

El maestro en este eje constructivista, se vuelve un compañero en el camino de la búsqueda de la verdad, del conocimiento, es “un intermediario entre la realidad y el pensamiento del estudiante” (Faure, 1997). Algunos autores lo llaman al maestro “un problematizador del alumno”, (Medina, 2007) su relación es más fuerte que en otros postulados pedagógicos.

Por tanto, si se analizan e interiorizan adecuadamente estos postulados fundamentales, el maestro va lograr identificarse, convencerse y actuar como un verdadero constructor del conocimiento de sus estudiantes, generando

experiencia, reflexión y acción. Herramientas que les proporcionan facilidad en el aprendizaje, madurez para enfrentar la verdad y el sentido de la vida.

6.1.11. ACTIVIDADES PROGRAMADAS:

Se han planificado varias actividades que se detallan en las siguientes tablas:

1º Actividad	<u>Presentación del Programa de formación docente a las autoridades del plantel para su revisión y aprobación.</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Participantes	Responsables	Evaluación
Documento escrito.	15 de Julio del 2011	Una hora	Autoridades del plantel.	Flavia Webster.	Autorización verbal y escrita de las autoridades del plantel.

2º Actividad	<u>Conformación de equipo tentativo de profesionales especializados en coordinación con varios Centros Universitarios</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Participantes	Responsables	Evaluación
Solicitudes escritas.	18 al 22 de Julio del 2011	Siete días	Autoridades del plantel.	Flavia Webster.	Respuestas afirmativas de todos los participantes por escrito.

3º Actividad	<u>Contratación del personal seleccionado para el programa de formación</u>				
Recursos Financieros	Fecha	Duración	Participantes	Responsables	Evaluación
\$ 2 500 del presupuesto de beca de capacitación del IESS. \$ 500 del presupuesto	8 al 12 de Agosto del 2011	Siete días	Recursos Humanos y Autoridades del Plantel.	Hna. Ecónoma y Contador de la Institución.	Contratos firmados según fechas y tiempos de capacitación.

del club de profesores \$800 del presupuesto de la Institución.					
---	--	--	--	--	--

4º Actividad	<u>Presentación del programa de formación en el modelo constructivista a todo el cuerpo docente</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Participantes	Responsables	Evaluación
Diapositivas, Sala de audiovisuales.	18 de Julio del 2011	Una hora	Todos los docentes.	Flavia Webster y Hna. Rectora del Plantel.	Asistencia registrada de los maestros y comentario escrito por cada uno.

5º Actividad	<u>Preparación de las instalaciones de la Institución para la aplicación de la capacitación continua</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Participantes	Responsables	Evaluación
Salas de audiovisuales, proyectores, computadoras.	18 al 22 de Julio del 2011	Siete días	Personal Técnico.	Hna. Rectora del Plantel.	Equipos en buen estado.

6º Actividad	<u>Adquisición de recursos físicos y materiales necesarios para la aplicación del proyecto de capacitación</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Participantes	Responsables	Evaluación
Dos Cámaras filmadoras.	A determinar por las autoridades.	Un mes	Autoridades del plantel, personal técnico.	Hna. Ecónoma.	Adquisición de filmadoras.

7º Actividad	<u>Inicio del programa, primera clase. Tema: “La necesidad de ser un maestro eficaz”</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Sala de audiovisuales, equipo proyector.	18 de Agosto del 2011	Dos horas	Participativa y Socrática.	Dr. Carlos Quiroz Palacios.	Asistencia registrada de participantes con su comentario personal.

8º Actividad	<u>Segunda clase. Tema: “Introducción al Paradigma Constructivista”</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Sala de audiovisuales, equipo proyector.	19 de Agosto del 2011	Dos horas	Heurística y por Descubrimiento.	Dr. Leonardo Izurieta.	Aportaciones escritas de participantes.

9º Actividad	<u>Primer fundamento: Tema: “El alumno como centro del proceso”</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias, para distribución de grupos de trabajo.	23 – 24 – 25 – 29 y 30 de Agosto del 2011	Diez horas	Método Problémico y por Descubrimiento.	Dr. Carlos Quiroz Palacios, Dra. Elizabeth Montenegro y Dr. Jaime Jacho Armas.	Aportaciones escritas de participantes.

10º Actividad	<u>Aplicaciones prácticas sobre el primer fundamento</u>				
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias, cámaras filmadoras.	14 y 15 de Septiembre del 2011	Cuatro horas	Por Descubrimiento y con técnicas escenográficas	Dr. Carlos Quiroz Palacios, Dra. Elizabeth	Selección de las mejores aplicaciones prácticas de

			como dramatización y filmación de las actividades.	Montenegro y Dr. Jaime Jacho Armas.	forma escrita y visual.
--	--	--	--	-------------------------------------	-------------------------

11º	<u>Segundo fundamento: Tema: "Soporte pedagógico del método constructivista"</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias.	27, 28 y 29 de Septiembre del 2011	Seis horas	Método Problémico y por Descubrimiento.	Dr. Jaime Jacho Armas.	Aportaciones escritas de participantes.

12º	<u>Aplicaciones prácticas sobre el segundo fundamento</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias, cámaras filmadoras.	4, 5 y 6 de Octubre del 2011	Seis horas	Por Descubrimiento y con técnicas escenográficas como dramatización y filmación de las actividades.	Dr. Jaime Jacho Armas, Dra. Elizabeth Montenegro y Dr. Jorge Carranza.	Selección de las mejores aplicaciones prácticas de forma escrita y visual.

13º	<u>Tercer fundamento: Tema: "¿Cómo concibe el conocimiento el método constructivista?"</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias.	18, 19 y 20 de Octubre del 2011	Seis horas	Método Problémico y por Descubrimiento.	Dr. Jorge Carranza.	Aportaciones escritas de participantes.

14º	<u>Aplicaciones prácticas sobre el tercer fundamento</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias, cámaras filmadoras.	25, 26 y 27 de Octubre del 2011	Seis horas	Por Descubrimiento y con técnicas escenográficas como dramatización y filmación de las actividades.	Dr. Jorge Carranza, Dr. Leonardo Izurieta, Dr. Carlos Quiroz Palacios.	Selección de las mejores aplicaciones prácticas de forma escrita y visual.

15º	<u>Cuarto fundamento: Tema: “El proceso enseñanza-aprendizaje”</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias.	8, 9 y 10 de Noviembre del 2011	Seis horas	Método Problémico y por Descubrimiento.	Padre Luis Bayas, S.J.	Aportaciones escritas de participantes.

16º	<u>Aplicaciones prácticas sobre el cuarto fundamento</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias, cámaras filmadoras.	15, 16 y 17 de Noviembre del 2011	Seis horas	Por Descubrimiento y con técnicas escenográficas como dramatización y filmación de las actividades.	Padre Luis Bayas, S.J. y Dr. Leonardo Izurieta.	Selección de las mejores aplicaciones prácticas de forma escrita y visual.

17º	<u>Quinto fundamento: Tema: “El papel del maestro y del estudiante en el modelo constructivista y su comparación con otros modelos actuales”</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias.	28, 29 y 30 de Noviembre del 2011	Seis horas	Método Problémico y por Descubrimiento.	Padre Luis Bayas, S.J.	Aportaciones escritas de participantes.

18º	<u>Aplicaciones prácticas sobre el quinto fundamento</u>				
Actividad					
Recursos	Fecha	Duración	Metodología	Responsables	Evaluación
Aulas varias, cámaras filmadoras.	15, 16 y 17 de Diciembre del 2011	Seis horas	Por Descubrimiento y con técnicas escenográficas como dramatización y filmación de las actividades.	Dra. Mónica Montenegro y Dr. Jaime Jacho	Selección de las mejores aplicaciones prácticas de forma escrita y visual.

6.1.12. CALENDARIO PARA VERIFICACIONES POSTERIORES:

Se sugiere que se realicen verificaciones posteriores de las aplicaciones del modelo pedagógico por parte de los maestros capacitados, con las observaciones de clase y encuestas a los estudiantes. A continuación se detalla un calendario tentativo para el año lectivo 2011-2012, con la recomendación de la primera verificación al mes de la capacitación, luego una segunda verificación a los tres meses. Y en el año lectivo 2012-2013, una tercera verificación a los seis meses y por último a los ocho meses.

AÑOS LECTIVOS	MESES									
	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abril	May.	Jun.
2011- 2012					1º Verifi caci ón			2º Verifi caci ón		
2012- 2013		3º Verifi caci ón								4º Verifi caci ón

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. &. (2005). *Cómo elaborar un proyecto*. Buenos Aires: Lumen/humanitas.
- Bolis, G. (2008). *Filosofía de la Educación*. Loja: UTPL.
- Caparrós, A. (1989). *Historia de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Casarini, M. (1997). *Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castro, O. (2000). Pedagogía. *Evaluación integral: del paradigma a la práctica* (pág. 15). Quito: Ciespal.
- Cox, C. (2001). El Currículo escolar del futuro. *Perspectivas* , 213-219.
- Díaz-Barriga, F. &. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. &. (2009). *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Educación, M. d. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010*. Quito: Consejo Nacional de Educación.
- Educación, M. d. (2011). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Consejo Nacional de Educación.
- Faure, P. (1997). Desafíos de la Educación del nuevo milenio. *El paradigma constructivista* (pág. 28). Manizales: CEAC.
- Feldman, R. (2005). *Psicología*. México: Mc Graw Hill.
- Gonzalez, G. (2010). Pedagogía Cubana en el nuevo milenio. *Transformaciones educativas en Cuna* (págs. 9-14). Caracas: PRIEN.
- Hernández, J. (1999). Bases Históricas para el estudio del Curriculum en Educación Superior. *Revista Sonorense de Psicología* , 79-88.
- Huteau, M. (2001). La evaluación de la inteligencia. *Las facetas de la inteligencia, enfoque cognitivo, diferencial y educativo* (págs. 5-7). Quito: Befrance.
- Kolvenbach, P. (1998). Desafíos pedagógicos del nuevo milenio. *Desafíos del nuevo milenio* (págs. 16-20). Baranquilla: CEAC.
- Lautrey, J. (2001). Teorías contemporáneas del desarrollo de la inteligencia. *Las facetas de la inteligencia: enfoque cognitivo, diferencial y educativo* (págs. 15-25). Quito: Befrance.

- Lemus, L. (1983). *Pedagogía, temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luzuriaga, L. (1995). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mayer, F. (1987). *Historia del Pensamiento Pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y Lenguaje*. México: McGraw Hill.
- Moreno, J. (1990). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Morgan, C. (1990). *Introducción a la Psicología*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Nekane, B. (1995). *Cómo mejorar el estudio y el aprendizaje*. Bilbao: Pirámide.
- Ortiz, J. (2002). Los fundamentos del currículo. *Acción pedagógica* , 29-37.
- Paladines, C. (2006). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógicos ecuatorianos*. Loja: UTPL.
- Piaget, J. (1994). *Las imágenes mentales*. México: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Salvat, E. (1983). *La Nueva Pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- Súarez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica* , 42-51.
- Torres, R. M. (27 de Noviembre de 1999). *www.fronesis.org*. Recuperado el 25 de Mayo de 2011
- Tortosa, F. &. (2006). *Historia de la Psicología*. Madrid: McGraw Hill.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas Vol. 1*. Madrid, Pichincha, Ecuador: Aprendizaje Visor.
- Zubiría, M. D. (2007). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá: FIPC.

ANEXO 1: FORMATOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN PARA MAESTROS

Materias que dicta:	Cursos:
	Sexo:

A. IDENTIFICACIÓN:

1. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

- 1.1. Fiscal ()
- 1.2. Fiscomisional ()
- 1.3. Particular Laico ()
- 1.4. Particular Religioso ()

2. UBICACIÓN

- 2.1. Urbano ()
- 2.2. Rural ()

3. INFORMACIÓN DOCENTE

- 3.1. Sexo M () F ()
- 3.2. Edad 25-30 () 31-40 () 41-50 () +50 ()
- 3.3. Antigüedad (años) 1-5 () 6-10 () 11-20 () +25 ()

4. PREPARACIÓN ACADÉMICA

- 4.1. Título de Pregrado ()
- 4.2. Título de Postgrado ()
- 4.3. Sin título académico ()

5. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

- 5.1. Docente Titular ()
- 5.2. Docente a contrato ()
- 5.3. Profesor Especial ()
- 5.4. Docente-Administrativo ()
- 5.5. Autoridad del Centro ()

B. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI):

- 6. ¿Conoce usted el PEI de su institución? SI () NO ()
- 7. ¿Indique el modelo educativo-pedagógico que presenta el centro en el cual labora?

.....
.....

8. ¿Participa en la Planificación Curricular de su centro?

SI () NO ()

¿Por qué?.....
.....

9. ¿Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases?

SI () NO ()

Describe algunas:.....
.....
.....

10. ¿Con qué modelo Pedagógico identifica su práctica docente?

Conductismo ()

Constructivismo ()

Pedagogía crítica o Socio-crítica ()

Otros ()

Indique el fundamento de su respuesta:.....
.....
.....

11. ¿Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Centro? SI () NO ()

Frecuencia con que se realiza:

Temáticas tratadas:.....
.....

Tiempo de duración:.....

12. ¿Han gestionado por parte de la Planta docente, la capacitación respectiva? SI () NO ()

¿Por qué?.....
.....
.....

13. ¿Para su mejoramiento pedagógico se capacita por cuenta propia?

SI () NO ()

Cada cuánto tiempo lo realiza.....

Tipo de capacitación recibida o que está recibiendo.....
.....
.....

14. ¿Su capacitación pedagógica lo realiza en la línea del Centro Educativo?
SI () NO ()

¿Por qué?.....
.....

15. ¿Su actividad pedagógica, como profesional, se encamina a los objetivos pedagógico-curriculares del centro educativo?

SI () NO ()

Justifique la respuesta.....
.....
.....

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:

16. La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes:

- Afectivo ()
- Académico ()
- Activo ()
- Pasivo ()

17. Las sesiones de clase las planifica:

- Usted ()
- El Centro Educativo()
- El Ministerio ()
- Otro ()

Especifique (forma y base empleada para la planificación).....
.....
.....

18. Emplea usted la Didáctica al impartir sus clases, mediante:

- Recursos ()
- Procesos ()
- Actividades ()
- Contenidos ()

¿Por qué?.....
.....
Aclarar tipos de recursos, procesos, etc.....
.....
.....

19. ¿Su interés por la labor educativa se centra en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico? ¿En qué modelo se centra? (Justifique si lo conoce y si no lo conoce, descríballo)

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

20. ¿Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes que ejercen, independientemente de si es o no el modelo que presenta el centro educativo?

SI () NO ()

Cómo se ha dado cuenta de esto.....
.....

21. ¿Considera que el modelo pedagógico que emplea, es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes?

SI () NO ()

Justifique.....
.....
Qué falta para que el modelo sea apropiado.....
.....
.....

22. ¿Ha verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales?

SI () NO ()

¿Qué técnicas ha empleado para verificar?.....
.....
.....

23. Luego de un periodo considerable (una semana, un mes, etc.) sus estudiantes:

- Imitan sus actitudes ()
- No reproducen buenas conductas ()
- Les molesta su actitud ()
- Le reprochan sus actos ()
- Solicitan mejoras ()

¿Qué técnicas ha empleado para verificar?.....
.....
.....

24. ¿Cuándo detecta problemas en sus estudiantes?

- Aborda el problema con ellos ()
- Los remite al DOBE ()
- Dialoga con los involucrados ()
- Actúa como mediador ()
- Otros..... ()

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA:

25. Cuando detecta problemas conductuales en los estudiantes:

- Llama al padre/madre de familia ()
- Dialoga con el estudiante ()
- Lo remite directamente al DOBE ()
- Propone trabajos extras ()

26. ¿Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayuden a solucionar los problemas de los estudiantes? SI () NO ()

¿Por qué?.....
.....
.....

27. ¿La frecuencia con la que ve a los padres de familia depende de:

- La conducta del estudiante ()
- Las que establece el Centro Educativo ()
- El rendimiento académico estudiantil ()

28. ¿Cree usted que el docente debe intervenir en casos de problemas familiares por diferentes motivos? SI () NO ()

¿Por qué?.....
.....
En qué casos debe intervenir.....
.....
.....

MUCHAS GRACIAS.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES

Grado o Curso: Sexo: F..... M.....

A) PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)

1. ¿Tus profesores o profesoras te han hablado del PEI de tu Centro Educativo, o de los valores institucionales, misión, visión?
SI () NO ()

2. ¿Tus maestros te dan conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año o del quimestre? SI () NO ()

Si la respuesta es SI, indica de qué manera de tan a conocer:.....
.....

3. ¿Hay momentos durante el año lectivo, que la Institución suspende las clases para impartir cursos o seminarios de capacitación a los maestros? SI () NO ()

¿Por qué?.....
.....

4. ¿Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia, fuera del centro educativo? SI () NO ()

5. ¿Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes?
SI () NO ()

6. ¿Tus maestros planifican las sesiones de clase?:
Con anticipación ()
El profesor improvisa ese momento ()
Tiene un libro de apuntes de años anteriores ()
Emplea el computador ()

B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:

7. ¿Qué forma de dar la clase tiene tu profesor o profesora?
Memorística ()
Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase ()
Le gusta la práctica ()
Desarrolla actividades de comprensión ()

8. La relación que mantiene tu maestro/a contigo y tus compañeros es:

Afectiva ()

Académica ()

Activa ()

Pasiva ()

9. ¿Qué recursos didácticos emplea tú maestro/a y con frecuencia?

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

10. ¿Cómo, de qué, manera tu maestro/a te ayuda a comprender los temas de clase? Describe:.....

.....
.....

11. ¿Tu maestro/a conversa contigo o sólo se dedica a dictar la asignatura?.....

.....

12. ¿Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer tu maestro/a el contenido de la asignatura?.....

.....
.....

13. ¿Qué te gustaría que hiciera de novedoso tu maestro/a para enseñar?

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

14. ¿De tu maestro o maestra te gustan?

Sus actitudes ()

Sus buenas conductas ()

Su preocupación por ti ()

15. ¿Cuándo tienes problemas:

Tu profesor/a te ayuda ()

Te remite al DOBE ()

Dialoga contigo ()

16. ¿Qué te gustaría que tu maestro/a haga por ti cuando estás en apuros?

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

C. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA:

17. ¿Cuándo tus maestros detectan malas conductas en ti?

- Llaman a tu padre/madre ()
- Dialogan contigo ()
- Te remiten directamente al DOBE ()
- Te proponen trabajos extras ()

18. ¿Consideras que el maestro es quien puede ayudarte en tus problemas en el colegio? SI () NO ()

¿Por qué?
.....
.....

19. ¿Tus maestros se comunican con tus padres o representantes?

- Cada mes ()
- Cada trimestre ()
- Cada quimestre ()
- Cada semestre ()
- Cuando tienes problemas personales ()
- Cuando tienes problemas académicos ()

20. ¿Crees que tus maestros deben intervenir cuando se presentan problemas familiares? SI () NO ()

¿Por qué?
.....
.....

MUCHAS GRACIAS

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DATOS GENERALES

Año de básica/Bachillerato.....Área curricular:.....
 Nombre del docente:.....Día:.....
 Hora de inicio:.....Hora de finalización:.....

Señale con una X según corresponda:

CRITERIO A OBSERVAR	SI	NO
Explora saberes previos.		
Entra en diálogo 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 perspectivas.		
Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación.		
Contrargumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados.		
Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.		
Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisiones relacionados a situaciones de aula.		
Reflexiona con 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.		
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.		
Seleccionar técnicas pertinentes.		
El clima de 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 modelos de vida (.....)
- Los materiales utilizados en clase están libres de sesgos y de estereotipos de género (.....)

PROPÓSITO DE LA CLASE: Observar si la clase se 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 (.....)
- Mediador, directivo (.....)
- Líder instrumental (.....)
- Prepara la experiencia (.....)

ROL DEL ESTUDIANTE:

La participación es:

- Altamente participativo (.....)
- Medianamente participativo (.....)
- Poco participativo (.....)

- Elabora procesos de tipo meta-cognitivos (.....)
- 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 2: MATERIAL FOTOGRAFÍCO



Imagen 1: Estudiantes de la Sección Primaria de varios cursos en el Taller de Infancia Misionera
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 2: Estudiantes de la Sección Primaria, de Sexto de Básica, en una clase demostrativa de la Casa Abierta
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 3: Estudiantes de la Sección Primaria, de Séptimo de Básica, en una clase de Matemática con material didáctico para resolver cálculo mental.

Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 4: Estudiantes de la Sección Primaria, de Segundo de Básica, en una clase de Entorno Natural

Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 5: Estudiantes de la Sección Secundaria, de Décimo de Básica, en una clase de Idioma Extranjero (Inglés)
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 6: Estudiantes de la Sección Secundaria, de Décimo de Básica, en una clase de Practive Communication
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 7: Estudiantes de la Sección Secundaria, de Primero de Bachillerato, en una clase de Historia
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 8: Estudiantes de la Sección Secundaria, de Segundo de Bachillerato, en una clase de Cuidado Ambiental
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 9: Estudiantes de la Sección Secundaria, de Segundo de Bachillerato, en una clase comparativa de Física
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba



Imagen 10: Estudiantes de la Sección Secundaria, de Segundo de Bachillerato, en una clase comparativa de Física
Fuente: Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba

ANEXO 3: SOLICITUD Y AUTORIZACIÓN