



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Tema:

“REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA, EN LA UNIDAD EDUCATIVA BORJA DE LA CIUDAD DE CUENCA DURANTE EL AÑO LECTIVO 2010 - 2011”

TESIS PREVIA A LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

AUTOR:

JHON HENRY ALVARADO QUEZADA

DIRECTOR:

MGS. MARIANA SOLANO

CENTRO UNIVERSITARIO

2011

CERTIFICACIÓN

Mgs.

Mariana Solano

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de investigación, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación, Modalidad Abierta y a distancia, de la Universidad Técnica Particular de Loja; autoriza su presentación para los fines legales pertinentes

F:.....

CESIÓN DE DERECHOS

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

Yo Jhon Henry Alvarado, con cédula de identidad número 010230612 - 3, en calidad de autor(a) de la presente investigación eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo.

Yo, Mgs, Mariana Solano número de cédula de Director(a) de Tesis), en calidad de Director(a) de Tesis, declaro ser coautor(a) de la presente investigación y en solidaridad con el/la autor(a), eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo investigativo.

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

Para constancia suscribimos la presente Cesión de Derechos a los _____ días del mes de _____ del año _____

Ing. Jhon Henry Alvarado

CI:010230612 - 3

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de investigación, son de exclusiva responsabilidad de su autor.

F:.....

ING. JHON HENRY ALVARADO QUEZADA

010230612 - 3

DEDICATORIA

A mi Padre: Alfonso Alvarado M. (+), a mi Madre, Constancia Quezada A, a mi esposa, Yubana Rodas F. y a mis hijos Gustavo Mauricio y Henry Sebastián, quienes han acompañado todo este proceso educativo, y han inspirado todo lo alcanzado hasta ahora. Por darme el aliento y la confianza para arriesgar lo que soy, por lo que puedo ser y revertir todo mi esfuerzo hacia ellos y hacia la educación de calidad en el país.

AGRADECIMIENTO

Con sentimientos de alta estima, agradezco a todas aquellas personas que de una u otra forma han coadyuvado para sacar adelante este proyecto educativo, de manera especial a la Universidad Técnica Particular de Loja y por medio de ella a todo el cuerpo docente que la integran; a la vez reconocer todo el apoyo brindado por la Unidad Educativa Borja, sus autoridades y amigos que no solo han financiado estos estudios, sino que me han permitido desarrollar y aplicar lo aprendido dentro de la institución

Finalmente agradezco a Dios por haberme acompañado de principio a fin y estar siempre atento al avance de esta propuesta, gracias por siempre procurar en nosotros mejores seres humanos, para nuestra sociedad.

INDICE

Portada.....	I
CERTIFICACIÓN.....	II
CESIÓN DE DEREHOS.....	III
AUTORÍA.....	IV
DEDICATORÍA.....	V
AGRADECIMIENTO.....	VI
indice de contenidos	IV
Resumen.....	1
Introducción.....	3
Objetivos.....	4
Objetivos generales.....	4
Objetivos específicos.....	4

CAPÍTULO I

1. CONCEPCIÓN Y DEFINICIONES DEL CONCEPTO PEDAGOGÍA.....	5
2. CONCEPTO DE PEDAGOGÍA.....	5
a. La pedagogía como arte.....	5
b. La pedagogía como técnica.....	5
c. La pedagogía como ciencia.....	6
3. CLASES DE PEDAGOGÍA:	
3.1 La pedagogía filosófica.....	6
3.2 La pedagogía tecnológica.....	7
4. CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPÍTULO I.....	8

CAPITULO II

1. Las teorías psicológicas como base de las teorías educativas y los modelos pedagógicos.....	9
a. Teoría psicológica.....	9
b. Teoría sociológica.....	10
c. Teoría epistemológica.....	10
d. Teoría pedagógica.....	10
e. Teoría didáctica.....	10
2 MODELOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	
2.1 Estrategia Didáctica.....	11
2.2 Paradigma pedagógico ignaciano.....	11
2.3 Pedagogía tradicional.....	12
2.4 Fundamentos teórico-conceptuales.....	12
2.5 Teorías que sustenta el modelo.....	14
a. Teoría de la mente-deposito.....	14
b. Teoría de las facultades.....	14
c. Teoría sensual-empirista.....	14
3. MODELO ACTIVISTA O ESCUELA NUEVA.....	15
3.1 Fundamentos teórico conceptuales.....	15
3.2 Teorías que fundamentan el modelo.....	17
a. Activismo experimental y la teoría maduracionista.....	17
b. La gestalt y la teoría de campo max wertheimer, wolfgang kóler y kurt koffka.....	18
4. EL MODELO CONDUCTISTA O TECNICISTA.....	18
4.1 Fundamentos teórico-conceptuales.....	18
4.2 Métodos del conductismo.....	21
4.3 Teorías que fundamentan el modelo.....	22
a. Edward thordike (1874): teoría del aprendizaje “ensayo- error”.....	22
b. John Broadus Watson (1878): El reflejo condicionado.....	22
c. Burrhus Frederic skinner (1904): Teoría del refuerzo.....	22
d. Robert Gagne: Aplicación del Enfoque Sistémico al aprendizaje.....	23
5 MODELO COGNITIVO.....	23

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES.....	23
5.2 TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO.....	27
a. ALBERT BANDURA: Teoría del Aprendizaje Social	27
b. JEAN PIAGET (1896-1980): Desarrollo de la inteligencia.....	28
c. JEROMÉ S. BRUNER: Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento.....	30
d. DAVID AUSUBEL: Teoría del Aprendizaje Significativo.....	31
e. JOSEPH D. NOVAK: Teoría del aprendizaje constructivista.....	33
f. FEUERSTEIN: Teoría del aprendizaje mediado (AM).....	34
6 MODELO CONTEXTUAL.....	35
6.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES.....	35
6.2 TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL MODELO.....	37
a. SIGMUND FREUD Psicología Social- conducta y aprendizaje.....	37
b. LEV VIGOTSKY: Zona de Desarrollo Próximo o Potencial	38
7 CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPITULO II	41
3. CAPÍTULO III	
3.1 EL CURRÍCULO DENTRO DE LA EDUCACIÓN.....	42
3.2 Definición.....	42
3.3 Importancia del currículo.....	43
3.4 MODELOS CURRICULARES QUE HAN GUIADO LA EDUCACIÓN.....	43
a. Propuesta curricular de Tyler.....	44
b. Propuesta curricular de Johnson.....	44
c. Propuesta curricular de Villareal	44
d. Propuesta para el diseño de planes de estudio de Glazman De Ibarrola.....	45
e. Propuesta curricular de Arnaz.....	45
f. Propuesta curricular Acuña, Vega, Lagarde y Angulo.....	45
3.7 TENDENCIAS CURRICULARES.....	46
3.8 NUEVOS MODELOS CURRICULARES.....	46
3.9 CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPITULO III	47
4. CAPITULO IV	

1 LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA	
2 CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS.....	49
3 DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS.....	49
a. DIDÁCTICAS ACTIVAS.....	49
b. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.....	51
c. ESTRUCTURACIÓN COGNITIVA.....	52
d. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	54
e. DIDÁCTICA PROBLÉMICA.....	56
f. CAMBIO METODOLÓGICO, ACTIDUDINAL Y AXIOLÓGICO.....	58
g. ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN.....	59
h. PEDAGOGÍA CONCEPTUAL.....	60
i. PEDAGOGÍA AFECTIVA.....	62
4 PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA.....	63
5 PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA.....	63
6 MODELOS PEDAGÓGICOS PRESENTES EN LATINOAMÉRICA.....	64
7 POLÍTICAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS.....	65
7.1 Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015.....	65
a. OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO Y SU POLÍTICA EDUCATIVA.....	65
b. OBJETIVO GENERAL.....	65
c. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS.....	65
d. MARCO CURRICULAR.....	66
e. MARCO DE TALENTO HUMANO.....	66
f. MARCO FINANCIERO Y DE GESTIÓN.....	66
g. MARCO DE RENDICIÓN DE CUENTAS.....	66
h. MARCO LEGAL.....	66
i. VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO.....	66
j. MISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO.....	66
k. PROPÓSITO GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO.....	67
l. FINALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO.....	67
m. FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO.....	67
7.2 PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA.....	68
8. CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPÍTULO IV.....	69

9. CRITERIO PERSONAL SOBRE LAS POLÍTICAS ECUATORIANAS.....	69
5 RESULTADOS.....	71
6 DISCUSIÓN.....	109
7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	113
8 PROPUESTA.....	115
8.1 Presentación.....	115
8.2 Tema.....	115
8.3 Denominación:.....	115
8.4 Naturaleza de la propuesta.....	115
8.5 Descripción.....	116
8.6 Finalidad del Proyecto.....	116
8.7 Objetivos.....	116
8.8 Meta.....	116
8.9 Beneficiarios.....	117
8.10 Productos.....	117
8. 11 Localización Física y cobertura espacial.....	117
8.12 Actividades y tareas.....	118
8.13 Métodos y técnicas.....	118
8.14 Cronograma.....	119
8.15 PLAN DEL AÑO.....	119
8.16 Recursos necesarios.....	122
8.17 Presupuesto.....	122
8.18 NOTA FINAL.....	122
BIBLIOGRAFÍA.....	123
ANEXOS	

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo principal, conocer las diferentes prácticas pedagógicas y curriculares que se dan en la Unidad Educativa Borja de la ciudad de Cuenca durante el año lectivo 2010 - 2011, desde la práctica docente y desde la misma planificación institucional.

Además pretende determinar el modelo pedagógico preponderante en la práctica de los docentes de la Unidad Educativa Borja.

Una vez cumplido esto, se procederá a identificar los fundamentos Teórico – Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa.

También se relacionará el currículo formalmente establecido, para básica y bachillerato, por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de práctica docente y se establecerá los aspectos positivos y negativos de esta relación.

Y para finalizar se diseña 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.

Todo esto se lo realiza aplicando una encuesta a 40 docentes de la Institución, 20 del nivel medio y 20 del nivel básico, junto a 20 alumnos del nivel medio y 20 alumnos del nivel básico para, con los resultados generales, una vez procesados, nos proporcionen una perspectiva de la situación de la práctica pedagógica y didáctica de los docentes de la Unidad Educativa Borja.

El presente trabajo se estructuró con un marco teórico que relaciona directamente los fundamentos teórico – conceptuales sobre los cuales los docentes fundamentan su labor educativa. Aquí consta como primer capítulo la Concepción y definiciones del concepto de pedagogía, un segundo capítulo donde figuran Las teorías psicológicas como base de las teorías educativas, seguido de un tercer capítulo El currículo dentro de la Educación, para

luego seguir con el capítulo IV La pedagogía contemporánea y su práctica.

Después sigue la metodología, los instrumentos de evaluación, los resultados obtenidos, la discusión, las conclusiones y recomendaciones, para terminar con la “Propuesta pedagógica que sea viable se ser ejecutada para que la práctica de la docencia en la educación de nuestros niños y jóvenes se vea nutrida de aspectos que, considerando los aspectos sociales y culturales de nuestros medios geográficos, propendan al desarrollo académico de los diferentes espacios pedagógicos y didácticos.”

INTRODUCCION

En la actualidad, la pedagogía es la ciencia, arte, saber o disciplina que tiene como objetivo el estudio a la educación, brindándole bases y parámetros para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que intervienen en ella. es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo.” Nassif, R. (2010)

A partir de esto podemos decir que de la forma en cómo este estructurado los procesos de enseñanza que se imparten en la Unidad Educativa Borja de la Ciudad de Cuenca, son o no los mas adecuados par una enseñanza óptima que permita un aprendizaje válido desde todo punto de vista por parte de los niños y jóvenes que aquí se educan.

La ciencia avanza, la tecnología da pasos agigantados y paralelo a ello los procesos educativos deben estar un paso adelante que permita impulsar este desarrollo.

“ El currículo es ell plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa(...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.” Arnaz, (1981).

A raíz de este concepto se hace necesaria una revisión del currículo que actualmente está en vigencia en la Unidad Educativa Borja, y observar su aplicación práctica para ver si responde a las necesidades institucionales, sociales y de país. Porque todo currículo está llamado a cubrir las necesidades institucionales en cuanto se refiere, a que impartir dentro del aula de clases para lograr una formación integral de los niños y jóvenes, alumnos de la Unidad, y que han sido confiados a la institución justamente para que recibir la mejor formación posible.

Entonces con este estudio se quiere observar los avances que dicha práctica pedagógica y curricular promueve dentro de este centro educativo.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la en la Unidad Educativa Borja de la ciudad de cuenca durante el año lectivo 2010 - 2011, desde la práctica docente y desde la misma planificación institucional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el modelo pedagógico preponderante en la práctica de los docentes de la Unidad Educativa Borja.
- Identificar los fundamentos Teórico – Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa.
- Relacionar el currículo formalmente establecido, para básica y bachillerato, por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de práctica docente y establecer los aspectos positivos y negativos de esta relación.
- 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.

CAPÍTULO I

1. CONCEPCIÓN Y DEFINICIONES DEL CONCEPTO PEDAGOGÍA

1.2 CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

“La palabra pedagogía tiene su origen en el griego antiguo paidagós: Este término estaba compuesto por paidos (niño) y gogia (llevar o conducir). Por lo tanto el concepto se refería al esclavo que llevaba a los niños a la escuela.

En la actualidad, la pedagogía es la ciencia, arte, saber o disciplina que tiene como objetivo el estudio a la educación, brindándole bases y parámetros para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que intervienen en ella. es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo.” Nassif, R. (2010)

La pedagogía recibe influencias de diversas ciencias, como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la medicina, entre otras.

a. La pedagogía como arte:

“La pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación, esta si puede tener las características de una obra de arte...la educación es eminentemente activa y práctica, se ajusta a normas y reglas que constituyen los métodos y procedimientos, y por parte de una imagen o comprensión del mundo, de la vida y del hombre para crear o modelar una criatura humana bella... cuando la educación es bien concebida y practicada también constituye un arte complicado y elevado, pues se trata de una obra creadora donde el artista, esto es, el maestro, debe hacer uso de su amor, inspiración, sabiduría y habilidad” Lemus L. (2010)

b. La pedagogía como técnica:

Según el diccionario Kapelusz de la lengua española entendemos, un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte 1[13]. La pedagogía puede, perfectamente y sin ningún problema ser considerada una técnica, pues son los parámetros y normas que delimitan el arte de educar. Lemus L. (2010)

c. **La pedagogía como ciencia:**

La pedagogía cumple con las características principales de la ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación, se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y experimentación. Lemus L. (2010)

3. Clases de pedagogía:

Pedagogía normativa: “establece normas, reflexiona, teoriza y orienta el hecho educativo... es eminentemente teórica y se apoya en la filosofía... Dentro de la pedagogía normativa se dan dos grandes ramas: Lemus L. (2010)

3.1 La pedagogía filosófica: o filosofía de la educación estudia problemas como los siguientes:

1. El objeto de la educación.
2. Los ideales y valores que constituye la axiología pedagógica.
3. Los fines educativos.

3.2 La pedagogía tecnológica: estudia aspectos como los siguientes:

1. La metodología que da origen a la pedagogía didáctica.
2. La estructura que constituye el sistema educativo.

3. El control dando origen a la organización y administración escolar.”2[14] Lemus L. (2010)

Pedagogía descriptiva: estudia el hecho educativo tal como ocurre en la realidad, narración de acontecimientos culturales o a la indicación de elementos y factores que pueden intervenir en la realización de la práctica educativa. Es empírica y se apoya en la historia. Estudia factores educativos: históricos, biológicos, psicológicos y sociales” Lemus L. (2010)

Hoy en día la pedagogía llama a que el docente sea un integrante más del grupo y sus relaciones con los estudiantes deben ser cordiales y amistosas.

En este sentido es básico que se produzcan relaciones interpersonales profundamente fraternales y tiernas que despierten sentimientos de trabajo solidario, curiosidad por el conocimiento, interés en el estudio y la investigación.

Debemos ser docentes cariñosos, tiernos, afectivos, amables, amorosos con nuestros estudiantes.

Podemos concluir diciendo que la pedagogía es una mirada objetiva, práctica analítica y desinteresada de la educación, con el único fin de aportar para contribuir a su mejoramiento. Esta llama a mantener relaciones interpersonales saludables que permitan generar un ambiente de desarrollo entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía puede hacer uso de métodos empíricos y de métodos racionales. Los primeros, parten de los conocimientos de la experiencia y los comprueban por medio de hechos reales, espontáneos o provocados; los segundos, se valen del razonamiento o de la reflexión intelectual.

La pedagogía, utiliza ambas clases de métodos, para la investigación del hecho educativo en su sentido descriptivo e histórico o para la elaboración de normas tecnológicas.

4. CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPÍTULO I, CONCEPCIÓN Y DEFINICIONES DE PEDAGOGÍA

Para dar inicio a la práctica pedagógica dentro de la Unidad Educativa Borja, debemos partir conceptualizando el término “pedagogía”, el mismo que desde la óptica de varios autores se define como una ciencia. Es considerada un arte por ser activa y práctica y se modela una criatura humana bella.

Desde el punto de vista técnico brinda parámetros para analizar y estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como ciencia permite la investigación. Sea como sea pretende solucionar el problema educativo.

Es que para llevar a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje se necesita tener claras estas definiciones de pedagogía, porque ellas nos clarifican el panorama, nos guían en el camino y nos muestran objetivamente los alcances que posee este proceso.

En general todo proceso tiene normas que cumplir y límites hasta dónde puede llegar.

Para un docente en ejercicio de sus funciones se hace efectiva la aplicación de dichos conceptos, el moldear un ser humano, el hacerlo protagonista de investigaciones que permitan avances en su labor académica, tornándola fructífera y permitiendo el mejor desenvolvimiento científico posible, promoviendo días con real provecho estudiantil.

Además este capítulo nos muestra que existen diferentes clases de pedagogía, como aquella que se apoya en la filosofía, porque establece normas, teoriza, orienta, pero sobretodo posee un carácter reflexivo, además de aquí se desprende la pedagogía tecnológica que estudia la metodología y la estructura del sistema educativo, es por tanto normativa.

Entonces si estudia los hechos educativos como tal y los narra, apoyada sobretodo en la historia, estamos hablando de la pedagogía descriptiva; es decir la pedagogía se apoya en varias ramas y tendencias de la educación, pero el llamado mayor es que el principal actor de esta sea un integrante más del grupo, rompiendo esa vieja tradición de estar en un supuesto pedestal, y muchas de las veces inalcanzable.

Una vez conocidos y cimentados estos conceptos, se puede ya seguir hacia el segundo Capítulo en el cual se tratará sobre los diferentes modelos pedagógicos y didácticos que han guiado a la educación a lo largo del tiempo.

CAPITULO II

1 LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS COMO BASE DE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS Y LOS MODELOS PEDGÓGIOS

Los modelos pedagógicos, entonces, se constituyen con el aporte de varias dimensiones antropsicológicas, que dan lugar a la generación de teorías, entre las cuales destacamos las siguientes:

- a. **Teoría psicológica:** que explique el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad y que responda a la forma cómo aprenden nuestros niños y púberes, y concretamente como construyen los conocimientos científicos.

Esta teoría procura que la inteligencia, la afectividad, la voluntad, los talentos, las habilidades y actitudes tengan especial significado para el desarrollo de la personalidad. Lo importante es enseñar a pensar, desarrollar la inteligencia, la voluntad, el carácter y la afectividad.

No podemos tener niños o jóvenes únicamente con una gran estructura cerebral, su formación implica la capacidad suficiente para hacer y resolver los problemas que se le presenten. Si el objeto de la psicología es promover las diferentes facultades en las cuales el hombre se desarrolla, una de ellas es la facultad física, la inteligencia no está ubicada solamente en el cerebro; está también en las manos. Una de las diferencias entre el hombre y los primates, a más del desarrollo del sistema nervioso, es la capacidad de expresión y ejecución.

- b. **Teoría sociológica:** Que explique las relaciones del individuo con la sociedad. Estudiar a la institución educativa en que se desarrolla la tarea escolar, su papel en la vida social. El hombre no puede concebirse si no es en relación con otros, si no es dentro de la sociedad, como tampoco prescindiendo de la sociedad podemos hablar de educación. El hombre es un ser en y con el mundo, por lo tanto sólo en sociedad es posible una realización plenamente humana.

- c. **Teoría epistemológica:** Que permita conocer la concepción de ciencia que debe estar presente en los currículos científicos, proporcionando un acercamiento mucho más directo a la forma cómo la mente humana se apropia de la realidad

- d. **Teoría pedagógica:** Que fundamente y justifique el proceso educativo para que responda a las necesidades de desarrollo y formación integral del ser humano

Esta teoría determina el conjunto de leyes, principios y fines universales que sustentan el desarrollo del potencial intelectual, afectivo, volitivo, psicomotor en las dimensiones personal y social.

La pedagogía como un encuentro enriquecido, valioso entre adultos y niños, es enseñar a aprender y aprender a aprender, y la posibilidad de los niños y adolescentes de desarrollarse armónicamente con la figura de un hombre nuevo.

- e. **Teoría didáctica:** Que sustente la planificación, pues permite preparar planes que respondan a orientaciones teóricas válidas, lo cual a su vez, permite obtener documentos útiles para la actuación didáctica y el perfeccionamiento docente.

Naturalmente es difícil determinar fronteras entre las teorías ya que cada una de ellas es importante a la hora de determinar los objetivos de la enseñanza de la ciencia, así como la selección de contenidos, destrezas, enfoques metodológicos, recursos y formas de evaluación.

Se parte de la necesidad de proponer currículos científicos que respondan a modelos que relacionen dialécticamente cada una de las teorías. Conocer las necesidades sociales de los países evitará provocar rupturas entre el mundo real y la escuela; además, se ha visto la gran incidencia que tiene en la motivación para el aprendizaje científico el hecho de relacionar la ciencia con las necesidades y problemas sociales.

2 MODELOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

2.1 ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La palabra estrategia didáctica se refiere, etimológicamente, el arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje. Nosotros aquí vamos a fijarnos en las tres estrategias didácticas más importantes, a saber: los métodos, las técnicas y los procedimientos didácticos.

2.2 PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO

Paradigma Pedagógico Ignaciano que busca y es: unificar y concretar principios, un paradigma con carácter universal para la Compañía de Jesús, considera un aprendizaje de valores dentro del currículo, un instrumento útil para toda forma de educación, pedagogía humana y universal, método ecléctico, enriquecido con la experiencia, pedagogía abierta, proyecto integral de renovación y capacitación, como clave de la formación está a relación maestro - alumno, implica una visión global, su objetivo último es el crecimiento global de la persona, busca formar líderes para el servicio, desarrolla las potencialidades en busca de la excelencia humana y cristiana, implica una educación para la fe y la justicia.

Los diversos componentes curriculares permiten definir cinco grandes modelos pedagógicos; pedagogía tradicional, que se propone lograr el aprendizaje mediante la transmisión de informaciones; la pedagogía activa. para la cual la prioridad está dada en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos, la pedagogía conductista, tecnicista, o pedagogía por objetivos, que propugna la norma positiva y constructiva de extender los métodos de la psicología animal a la psicología humana; las pedagogías

cognitivas o progresistas que ponen énfasis en cómo el alumno aprender a aprender (tornarse capaz de auto motivarse, prescindiendo cada vez más de los incentivos externos), pensar en un maestro reflexivo cuyos pensamientos se sitúan en condición de diálogo con los del estudiante, todo ello estructurado en un modelo de curriculum abierto y flexible; y, por último el modelo contextual que va más allá de los procesos individuales (alumnos) o interindividuales (maestro-alumno. alumno-alumno, maestro-maestro) para centrar la relación “enseñanza-aprendizaje*” en la vida, en la experiencia y en los contextos.

2.3 PEDAGOGÍA TRADICIONAL

2.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Ha dominado la mayor parte de las instituciones educativas a lo largo de la historia humana y aún así sólo ha recibido unas pocas líneas de sustentación. No ha contado con defensores teóricos, aunque cuentan por millares sus defensores de hecho. Y eso no debe extrañarnos ya que así actúa la tradición. Se impone, se establece y se produce casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacer ver como eterno lo que solo es temporal.

La función de la escuela es la de difundir la instrucción, el objetivo de la enseñanza es transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y sistematizados lógicamente, El maestro-escuela será el artífice de esa gran obra. La escuela se organiza como una agencia centrada en el profesor, el cual transmite, de acuerdo a una gradación lógica, el acervo cultural a los alumnos, A éstos cabe asimilar los conocimientos que le son transmitidos.

Los rasgos más notables del Modelo Tradicional pueden resumirse en los siguientes:

Falta de objetivos claros y explícitos, criterios divergentes entre los miembros de la comunidad educativa acerca de la educación y sus fines, escasa autonomía de las escuelas para poder innovar, agrupamiento rígido y único de alumnos de cada curso, horario uniforme para todos los estudiantes de cada grupo, programa idéntico para todos

los educandos de cada nivel, mínima responsabilidad de alumnos y profesores en la planificación y desarrollo de tareas, disciplina coactiva, barreras profesor/alumno Falta de identificación y empatía.

En este modelo, los contenidos curriculares están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas.

El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo, por ello al conocimiento debe secuenciarse instruccional o cronológicamente.

Las metodologías que emplean no estimulan la participación del niño en el proceso de aprendizaje, por el contrario, están basadas en el autoritarismo y la mera reiteración de contenidos irrelevantes.

La exposición oral y visual del maestro, hecha de una manera reiterada y severa, garantiza el aprendizaje. Buen maestro es el que habla mucho y bien; buen alumno es el que escucha mucho y en silencio.

Las ayudas educativas deben ser lo más parecidas a lo real para facilitar la percepción, de manera que su presentación reiterada conduzca a la formación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje.

La finalidad de la evaluación será la de determinar (con una nota cuantitativa) hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos

El principal papel del maestro consiste en repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir. La imitación y la copia juegan un papel fundamental en la pedagogía tradicional no hay sino un método para pensar bien, es continuar algún pensamiento antiguo.

La pedagogía tradicional no es genética. Para ella no importa si se enseña a un niño, un pre adolescente, un adolescente o un adulto. No existen ni los periodos ni las etapas, ni los ciclos ni las crisis de desarrollo.

El estudiante es un elemento pasivo del proceso que, si atiende como es debido, podrá captar la lección enseñada por el maestro.

Basan la enseñanza en una relación vertical y excluyente entre el maestro y el alumno. “El profesor sabe, los alumnos no saben”

En el modelo tradicional es fundamental el papel de la memoria en el aprendizaje.

La pedagogía tradicional es llamada también pedagogía reproductivista, pues su función no es sólo transmitir la cultura dentro de la sociedad, sino los modos de reproducir continuamente esa cultura y las reglas para evitar su transformación.

Supervivió durante muchos años por la lentitud en el ritmo de las transformaciones de la sociedad, a tal punto que lo aprendido por un maestro en la Escuela Normal era válido hasta su jubilación.

Esta referencia histórica, solo pretende destacar que desde su nacimiento la escuela tradicional fue una creación perfectamente adecuada a las necesidades de su tiempo y, en ese sentido, “moderna”. Y lo fue tanto, que el vigor con que hoy subsiste es correlativo de la vigencia que aún tiene el modelo de sociedad que le dio origen.

2.5 TEORÍAS QUE SUSTENTA EL MODELO

Entre las teorías del aprendizaje que pueden identificarse en este modelo, tenemos las siguientes:

- a. Teoría de la mente-deposito: el conocimiento se adquiere y almacena a través de la información y el esfuerzo.
- b. Teoría de las facultades: la mente ya posee todas las facultades La educación debe “despertarlas” y “ejecutarlas” por medio de la adquisición de conocimientos organizados en materias.
- c. Teoría sensual-empirista: el aprendizaje es un proceso que va desde fuera del individuo hacia adentro. Se adquiere prioritariamente por medio de los sentidos que permite captar imágenes. Desde la impresión sensible se llega luego a la abstracción.

3. MODELO ACTIVISTA O ESCUELA NUEVA

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO CONCEPTUALES

Llamamos Escuela Nueva al conjunto de autores y realizaciones que proclamaron e iniciaron este nuevo estilo educacional. El fenómeno se dio a la vez en varios países, pues tuvo por autores sobre todo a: John Dewey, en EE.UU. J. Kerschensieider en Alemania, E. Claparède y A. Ferriere en Suiza, Celestin Freinet en Francia, Ovidio Decroly en Bélgica y María Montessori en Italia.

Este movimiento fue tan universal y unitario que se institucionalizó con la fundación en Ginebra, por obra de Ferriere en 1899, del Bureau International de Ecoles Nouvelles, cuya misión era velar por la ortodoxia de las escuelas que pretendían seguir la corriente que comenzaba. En el Congreso de Calais (1921) se establecieron 29 principios que constituían la nueva pedagogía.

Existen autores antiguos como Juan Amos Comenio (1592-1671), John Locke, Pestalozzi, Herbart (1776-1641), Fröbel que iniciaron el cambio de elevar al niño como eje del quehacer educativo.

Las doctrinas de los principales representantes de la Escuela Nueva coinciden entre sí, Este modelo educativo, pregona que la educación es aprendizaje y que es necesario establecer nexos entre la escuela y la vida, el educando debe discurrir, trabajar y aprender. Los postulados son: Identificación del aprendizaje con la acción (se aprende haciendo), la escuela debe facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. El niño pasa a ser el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades e intereses.

El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje: la escuela tiene el objetivo de preparar al niño para la vida, formando personas libres, autónomas, seguras, que hagan realidad el “aprenderá aprender”. La educación es el instrumento fundamental del progreso individual y social; por eso, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas.

Los contenidos educativos deben organizarse con criterio psicológico; es decir, tomando en cuenta sus intereses, sus necesidades, sus posibilidades biopsíquicas y del medio inmediato, partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.

Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación.

Desde el punto de vista intelectual, el método preconiza el reinado de la acción: se intensifican los trabajos manuales, se utiliza el juego profusamente. El nuevo espíritu introduce “la vida en la escuela y abre a la vida”.

Con respecto a la educación en valores, la Escuela Nueva no impone nada. Se limita a facilitar a los escolares el aprendizaje de la libertad, en lugar de imponer a los niños desde el exterior ciertos modos de actuar, pretende que ellos adapten su actividad interior a una regla anterior.

La observación directa del objeto de estudio, la experiencia personal del alumno, constituyen la metodología adecuada. El maestro debe actuar como guía y el alumno como artesano de su propio conocimiento. El trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanza a su ritmo y el trabajo en equipo debe reunir a los que tienen preferencias comunes e igual nivel de progresos.

Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y experimentación, contribuirán a educar los sentidos garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales. De esta forma no se presentan como un medio para facilitar el aprendizaje, sino como un fin en sí mismo.

La evaluación es procesual, predomina la autoevaluación, donde el niño reflexiona sobre su propio aprendizaje.

Se comprende entonces que esa manera de entender la educación, por referencia a la pedagogía tradicional haya pasado el eje de la cuestión pedagógica del intelecto para el sentimiento, del aspecto lógico para el psicológico, de los contenidos cognitivos para los métodos o procesos pedagógicos, del profesor para el alumno; del esfuerzo para el interés; de la disciplina para la espontaneidad; del directivismo para el no directivismo; de la cantidad para la calidad, de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica para una pedagogía de inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y de la psicología. En suma, se traía

de una teoría pedagógica que consideraba que lo importante no es aprender, mas aprender a aprender.

El profesor actuaría como un estimulador y orientador del aprendizaje cuya iniciativa principal cabría a lo propios alumnos.

Se ve, pues, que en lugar de resolver el problema de la marginalidad, la “Escuela Nueva” lo agravó. Al enfatizar la “calidad de la enseñanza” ella movió el eje de preocupación del ámbito político (relativo a la sociedad en su conjunto) para el ámbito técnico-pedagógico (relativo al interior de la escuela), cumpliendo al mismo tiempo una doble función: mantener la expansión de la escuela en límites soportables por los intereses dominantes y desenvolver un tipo de enseñanza adecuada a sus intereses- Es a ese fenómeno que se denomina “mecanismo de recomposición de la hegemonía de la clase dominante” (Saviani, 1980).

Cabe señalar que el papel de la “Escuela Nueva” en América Latina comenzó a asumir un aspecto más nítido a mediados de este siglo, cuando el escolanovismo estaba largamente diseminado en Europa y principalmente en Estados Unidos, no dejando, por tanto, de influir en el pensamiento pedagógico latinoamericano. Sin embargo, la diseminación de las escuelas efectuada según los moldes tradicionales no dejó de ser de alguna forma perturbada por la propagación del ideario de la pedagogía nueva, ya que ese ideario al mismo tiempo que procuraba evidenciar las “deficiencias” de la escuela tradicional, daba fuerza a la idea según la cual es mejor una buena escuela para pocos que una escuela deficiente para muchos.

3.2 TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO

Este modelo tiene como base a las siguientes teorías del aprendizaje:

- a. **Activismo experimental y la teoría maduracionista:** según el Activismo Experimental, el aprendizaje se da a través de la experiencia. El sujeto aprende desarrollando conductas para resolver situaciones problemáticas que le son significativas.

Para la Teoría Maduracionista el aprendizaje es un proceso de desarrollo espontáneo y singular de las potencialidades de cada sujeto. Sobre la base de estas teorías y el desarrollo de las distintas disciplinas científicas que comienzan a estructurarse.

- b. **La gestalt y la teoría de campo max wertheimer, wolfgang kóler y kurt koffka:** teoría del aprendizaje por insight: Los gestaltistas rechazaron la teoría del “ensayo-error” de Thorndike, ya que según estos no se dan una serie de ensayos hasta obtener la respuesta adecuada sino que, súbitamente se reestructura el campo perceptual. Por eso, según los gestaltistas, no hay un aprendizaje gradual, en el que, se han ido eliminando las respuestas erróneas, sino un proceso que implica lo que llamaron INSIGHT, que es un cambio súbito en el campo perceptual.

4. **MODELO CONDUCTISTA O TECNICISTA**

4.1 FUNDAMENTOS TEORICO-CONCEPTUALES

En la llamada “pedagogía tecnicista”. Se buscó planificar la educación de modo a dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudiesen poner en riesgo su eficiencia. Por tanto, era necesario operacionalizar los objetivos y, por lo menos en ciertos aspectos, mecanizar el proceso. En esta forma, si algo existe en cierta cantidad puede ser medido La clave reside en la medición objetiva de los fenómenos, en suma, el conocimiento es una copia de la realidad, lineal y acumulativo.

Los objetivos son el principal elemento del currículo y hasta puede decirse que es el currículo mismo, si no hay objetivos de aprendizaje no hay currículo; es decir, no hay programa de estudios y al revés, donde exista un conjunto de objetivos de aprendizaje hay programa. Se establecieron taxonomías (normas de comportamiento deseado) y técnicas precisas para formular los objetivos, a tal punto que lo importante es ejecutar bien la técnica y lo demás marchará por su dinámica propia de la propuesta.

Se idearon objetivos generales y específicos para cada lección, cada materia, cada grado, cada escuela, para cada nivel del sistema educativo. Se ordenaron teóricamente en los aspectos cognoscitivo, psicomotor y afectivo.

De ahí la proliferación de propuestas pedagógicas tales como el enfoque sistémico, el micro-enseñanza, la tele-enseñanza, la instrucción programada, las máquinas de enseñar, actividades de simulación.

De ahí también el parcelamiento del trabajo pedagógico con la especialización de funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicos de los diversos matices. De ahí, en fin, la padronización del sistema de enseñanza a partir de esquemas de planificación previamente formulados a los cuales deben ajustarse las diferentes modalidades de disciplinas y prácticas pedagógicas.

Los contenidos, por lo mismo, son medios para lograr cambios conductuales; forman parte de los objetivos en su formulación, de donde deben extraerse los contenidos temáticos de primer orden, para luego desagregarlos por un proceso de descomposición o análisis.

En este modelo, estará contribuyendo para superar el problema de la marginalidad en la medida en que forme individuos eficientes (en el sentido técnico de la palabra), por tanto, capaces de dar su parte de contribución para el aumento de la productividad de la sociedad

Del punto de vista pedagógico se concluye, pues, que, si para la pedagogía tradicional la cuestión central es aprender y para la nueva aprender a aprender, para la pedagogía tecnicista lo que importa es aprender a hacer

A este modelo educativo corresponde una reorganización de las escuelas que pasan por un creciente proceso de burocratización. El control se lo haría básicamente a través de formularios ser llenados por el profesor. El magisterio pasó entonces a ser sometido a un pesado y sofocante ritual, con resultados visiblemente negativos.

En verdad la pedagogía tecnicista, al ensayar transponer para la escuela la forma de funcionamiento del sistema fabril, perdió de vista la especificidad de la educación, ignorando que la articulación entre la escuela y el proceso productivo se da de modo indirecto y a través de complejas mediaciones.

La pedagogía tecnicista terminó por contribuir para aumentar al caos en el campo educativo generando tal nivel de discontinuidad, de heterogeneidad y de fragmentación, que prácticamente inviabiliza el trabajo pedagógico. Con esto, el problema de la marginalidad solo tendió a agravarse: el contenido de la enseñanza se tomó aun más denso y la relativa ampliación de los cupos se tornó irrelevante frente a los altos índices de evasión y repitencia.

La situación descrita afectó particularmente a América Latina ya que desvió de las actividades fin-para las actividades –medio dividiendo considerablemente los escasos recursos destinados a la educación. Por otro lado se sabe que buena parte de los programas internacionales de implementación de tecnologías de enseñanza en esos países tenía por detrás otros intereses como, por ejemplo, la venta de artefactos tecnológicos obsoletos a los países subdesarrollados.

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y control del logro e los objetivos “instruccionales” precisamente formulados y reforzados minuciosamente.

El principal método es el de la observación para vigilar a los estudiantes y tomar nota exacta de lo que hacen. La práctica, la repetición y el ejercicio son elementos indispensables en metodología, con pasos bien definidos y progresivos.

Se señala que la práctica de cosas que producen satisfacción conduce al verdadero aprendizaje. Por tanto, el papel del profesor consiste en localizar respuestas satisfactorias a los estímulos explicados, reforzarlos y asegurar que vuelvan a presentarse.

Adquirir conocimiento, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la “tecnología educativa”.

- Metáfora básica: la máquina.
- Paradigma de investigación: proceso-producto.

- Modelo de profesor: competencial. Convierte al profesor en un burócrata planificador excesivo del proceso de interaprendizaje.
- Programación por objetivos operativos. Las normas de comportamiento deseado pretenden formar individuos cumplidores y obedientes para que realicen trabajos rutinarios.
- Currículum cerrado y obligatorio. El currículo es un documento elaborado por "expertos" ajenos a la inmediatez del aula. El profesor se limita a ejecutar lo que viene dado y el alumno tiene la función eminente de dar respuestas.
- Técnicas de modificación de conducta.
- Evaluación de resultados. Se limita a controlar si se han conseguido los objetivos operativos definidos como conductas observables, medibles y cuantificables. Las pruebas objetivas son el instrumento básico que pretende medir técnicamente la consecución de los objetivos propuestos, los cuales actúan como fuente de normas y criterios.
- Enseñanza-aprendizaje: centrado en el producto. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento en una persona, a base de una adecuada estimulación y refuerzo. (Aprender a hacer). Es un proceso donde hay pasos y progresos bien definidos."

4.2 Método del Conductismo

El método objetivo es el que permite el acceso a este conocimiento del cuerpo viviente total.

La observación científica como los test psicológicos que miden únicamente la conducta no la inteligencia o la personalidad.

Métodos de la Psicología aplicada de la Educación y de la industria, d.- el método del relato verbal como fuente de información, considerado sólo como cualquier otra reacción manifiesta.

El método por excelencia es el del reflejo condicionado ya perfeccionado por Pavlov y sus discípulos.

Para los conductistas: el aprendizaje es un cambio de conducta relativamente permanente en el organismo de una persona y se constituye en la base de la construcción de un individuo preparado para una vida sana y maravillosa.

Convertido en teoría del aprendizaje dio lugar al privilegio de las estructuras cognoscitivas como fuente de aprendizaje, dificultando la adquisición de capacidades mentales superiores que no se pueden ver como comportamientos a corto plazo. De esta concepción se derivan las famosas taxonomías de objetivos conductuales que establecieron estructuras rígidas para la redacción de objetivos en términos de cambio de comportamiento.

4.3 TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO

a. **EDWARD THORNDIKE (1874): Teoría del Aprendizaje “ENSAYO-ERROR”.**

El experimento que le permitió a Thorndike elaborar la teoría del aprendizaje de “ensayo-error” y la ley del efecto,

La Psicología Comparada estudia el funcionamiento psíquico de los animales como paralelo al del psiquismo humano, para así mejor esclarecer las características de éste último.

b. **JOHN BROADUS WATSON (1878): El Reflejo Condicionado**

“Dadnos una docena de niños sanos, bien formados, y un mundo apropiado para criarlos, y garantizaremos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar en un determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero o ladrón, no importa los talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades vocaciones y razas de sus ascendientes”.

c. **BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904): Teoría del Refuerzo**

Uno de los tópicos de la teoría educacional de este autor es el establecer en Warden Dos un sistema de educación coercitiva, ya que, según él, “una filosofía de Laissez-faire que cree en la bondad y prudencia innata del hombre es incompatible con la realidad

observada de que los nombres son buenos o malos, prudentes o imprudentes, según el ambiente en el que se han criado.

en Walden Dos tenemos un objetivo diferente, hacer de cada hombre un hombre de valor.

d. ROBERTH GAGNE: Aplicación del Enfoque Sistémico al aprendizaje

Para Gagné, el aprendizaje es un proceso que permite a los Organismos vivos modificar sus comportamientos de manera suficientemente rápida y permanente para que dicha modificación no tenga que repetirse en cada nueva situación. La comprobación de que el aprendizaje ha tenido lugar consiste en la verificación de un cambio comporta mental relativamente persistente. De esta observación se infiere que el organismo procedió a un cambio interno y, por lo tanto que aprendió.

5 MODELO COGNITIVO

5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

El modelo cognitivo explica el aprendizaje en función de la información, experiencias, actitudes e ideas de una persona y de la forma como ésta las integra organiza y reorganiza. Es decir el aprendizaje es un cambio permanente de los conocimientos o de la comprensión, debido tanto a la reorganización de experiencias pasadas cuanto a la información nueva que se va adquiriendo.

En términos más técnicos, el alumno es quien construye nuevos aprendizajes, no es el profesor quien proporciona aprendizajes Construir aprendizajes significa, en palabras de Coll “modificar diversificar y coordinar esquemas de conocimiento, estableciendo de este modo, redes de significado que enriquecen el conocimiento del mundo físico y social y potencian el crecimiento personal”.

La concepción de que el alumno es el único responsable de la construcción de sus aprendizajes, no exime de responsabilidades al profesor. Este se constituye en el valiosísimo ente que favorece y facilita que los alumnos puedan procesar y asimilar la información que reciben.

Las actuaciones de los maestros como mediadores entre los contenidos y el alumno son del todo importantes, porque es el profesional experto que propone experiencias,

contenidos, materiales, adecuadamente planificados, para contribuir a que el alumno aprenda.

Según esto, el profesor actúa como profesor reflexivo y crítico, lo cual le permite desempeñarse de manera inteligente frente a numerosas contingencias didácticas y educativas que se le presentan en su diana labor.

El objetivo básico es conseguir que los alumnos logren aprendizajes significativos de los diferentes contenidos y experiencias, con el fin de que alcancen un mayor desarrollo de sus capacidades intelectivas, afectivas y motoras y así puedan Integrarse madura, crítica y creativamente a la sociedad.

Los objetivos, son orientaciones sobre el camino a seguir, que tienen muy difusas ramificaciones y estados terminales para los sujetos. De ahí que se expresan en términos de capacidades a desarrollar. Se entiende por capacidad la posibilidad que el individuo tiene para desarrollar determinadas actividades en un momento dado. Una misma capacidad puede dar lugar a conductas distintas, no solo en distintos alumnos, sino también en una misma persona en situaciones diversas Así pues, las capacidades se desarrollan apoyadas en los comportamientos que la persona va desarrollando en todo tipo de soluciones.

A diferencia de las conductas, éstas no son directamente evaluables. Generalmente se mencionan cinco tipos de capacidades que deben ser explicitadas en los objetivos:

Capacidades de tipo cognitivo o intelectual, de tipo motriz, de actuación e inserción social, de equilibrio personal, y de relación interpersonal.

Estas capacidades deben figurar en forma interrelacionada. Es decir, no debe haber un objetivo para capacidad de tipo cognitivo y otro de tipo motriz, sino que en todos los objetivos podemos encontrar todas, o al menos, varias de sus capacidades.

Por esta razón se sugiere se formulen considerando tres partes, a saber:

El objetivo debe tomar en cuenta que la función primordial de la educación es formar sujetos activos, creativos, capaces de defender sus propios puntos de vista y respetuosos de las decisiones colectivas y los sistemas democráticos; modificar las capacidades de aprender y no la acumulación de saberes. Aprender a aprender, es sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación en este modelo.

Los contenidos en este modelo se integran en torno a ejes globalizadores o hilos conductores, deducidos de los objetivos. Se estructuran como contenidos conceptuales cuando están constituidos por hechos, conceptos y principios que permiten identificar reconocer, clasificar, describir, comparar, inferir, generalizar, comentar, argumentar explicar, interpretar, obtener conclusiones, resumir, distinguir, aplicar, diseñar, idear, evaluar objetos, sucesos o ideas y establecer relaciones entre dichos elementos.

Los contenidos procedimentales son el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta, describen destrezas, técnicas estrategias o habilidades que se es capaz de utilizadas en diversas situaciones y da diferentes maneras, con el fin de resolver problemas planteados, atender situaciones prácticas, manejar materiales, alcanzar metas fijadas (experimentar, diseñar confeccionar, elaborar, utilizar, aplicar, observar, manejar, probar, demostrar, planificar, investigar, reconstruir.

Los contenidos actitudinales son normas, valores y actitudes que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con los principios de dicho valor. Aprender una actitud significa actuar de una manera consistente ante situaciones, sucesos, personas u objetos (comportarse de acuerdo con... respetar, tolerar, apreciar, valorar, aceptar, ser consciente, reaccionar a,...).

Esta visión supone un gran avance respecto a los modelos anteriores, limitados casi exclusivamente a los de tipo conceptual.

Para la secuenciación de los contenidos es necesario tomar en cuenta cómo se produce el aprendizaje, para ello es necesario que existan unos conocimientos previos, que se activen a través de “organizadores avanzados” y, así lograr la integración de los nuevos conocimientos, esta integración genera una red conceptual o cognitiva.

Todo este proceso tiene carácter cíclico, el último elemento (mapa conceptual) sería el primero (contenidos previos) del siguiente proceso para el tratamiento de la nueva información sobre el mismo ámbito del conocimiento. Toda esta dinámica debe repetirse para cada conocimiento a aprender.

El proceso de interaprendizaje está centrado, sobre todo, en el aprendizaje de los alumnos; o mejor expresado, el método de enseñanza se subordina al aprendizaje del

alumno Para estas teorías, diferentes factores juegan un papel esencial en el proceso de interaprendizaje: los conocimientos previos que trae el alumno, la actividad mental, procedimental y actitudinal del aprendiz, la aplicación de los nuevos conocimientos a la vida real y la verificación de los logros alcanzados.

La evaluación no es un proceso de inspección externo e impuesto, sino una exigencia interna de perfeccionamiento, lo que implica como condición la participación voluntaria de quienes actúan y desean conocer la naturaleza real de su intervención y las consecuencias y efectos que producen.

Evaluar es valorar, emitir un juicio de valor, determinar el valor de un proceso educativo.

Un posible factor es la comprensión que se tenga de lo evaluado, comprensión que sólo es posible en tanto esté claro el soporte teórico con que se realiza la evaluación, es imprescindible tornar en cuenta la autoevaluación, pues ella garantiza la real participación del sujeto de aprendizaje en el proceso. Aprender a aprender es también aprender a evaluar lo aprendido.

Puesto que los objetivos están redactados en términos de “capacidades”, evaluar es una actividad sumamente compleja. El profesor deberá concretar los aprendizajes que espera que los alumnos manifiesten a partir de las capacidades adquiridas.

Aunque el movimiento cognoscitivo tiene sus orígenes a mediados del presente siglo, es solo a partir de los años 70 cuando se multiplican las investigaciones y dan lugar a diferentes enfoques que comparten con los principios cognitivos.

Este modelo está configurado por aportes de psicólogos e investigadores de la talla de Piaget, Ausubel, Novak, Bruner, Feuerstein.

En el modelo cognitivo, el interés en los procesos de construcción del conocimiento y de constitución de saberes implica desbordar la concepción memorística- repetitiva del aprendizaje, supeditar la conducta a la cognición, poner el énfasis en el cómo aprende a aprender el alumno, pensar en un maestro reflexivo cuyos conocimientos se sitúan en condición de diálogo con los del estudiante, todo esto estructurado en un modelo de curriculum abierto y flexible. Sus postulados se resumen así:

Metáfora básica: el ordenador (procesamiento de la información)

Paradigma de investigación; mediacional centrado en el profesor o el alumno

Modelo de profesor reflexivo (pensamientos del profesor).

Programación por objetivos terminales.

Modelo de currículo abierto y flexible

La cognición dirige la conducta.

Evaluación de procesos y resultados

5.2 TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO

- a. **ALBERT BANDURA:** Teoría del Aprendizaje Social (Aprendizaje Modelo)

La teoría del aprendizaje en función de un modelo social propuesto por Albert Bandura es un enfoque eclético, desarrollado en la década de los años 60. Que combina muchas ideas y conceptos del conductismo, pero que pone el acento en la mediación cognitiva

Según Bandura, todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia correcta pueden tener lugar; mediante la observación del comportamiento de otras personas; las consecuencias que este comportamiento ocasiona en otra persona (o modelo) pueden ser transferidas al aprendiz.

Esta teoría es compatible con muchos enfoques y en particular con enfoques humanísticos que hacen referencia al aprendizaje de valores y de la moral. Uno de los puntos más importantes que debemos destacar en el modelo de Bandura es lo que él denominaba determinismo recíproco que da lugar a diseñar un currículo interdisciplinario continuo entre el comportamiento personal y el determinismo del medio ambiente o entorno social.

En la práctica de los valores que se está cultivando en una institución educativa deben comprometerse todos los que conforman dicho instituto, practicando con el ejemplo, los valores que son objeto de recuperación. Los procesos de atención que postula Bandura, son estímulos característicos de los valores, la cuestión fundamental es observar y

practicar las dimensiones significativas del comportamiento que sirvan de modelo en este caso el entorno educativo.

b. JEAN PIAGET (1896-1980): Desarrollo de la inteligencia

Piaget explica como se produce el conocimiento en general y el científico en particular, su propuesta marca el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. El desarrollo cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; dichas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en sucesivas fases o estadios caracterizados cada uno por un determinado nivel de desarrollo.

Según Piaget entre los 7 y 11 años se consolidan estructuras cognitivas de pensamiento concreto, es decir los alumnos interpretan la realidad estableciendo relaciones de comparación, seriación y clasificación. Precisan continuamente manipular la realidad y tienen dificultades para razonar de manera abstracta pues están muy condicionados por los aspectos más observables y figurativos.

Piaget propone los siguientes estadios del desarrollo cognitivo: Sensorio- motor (Nacimiento hasta los 18/24 meses) pre lingüístico que no incluye la internalización social de la acción en el pensamiento: los objetos adquieren permanencia; desarrollo de los esquemas sensoriomotores; ausencia operacional de símbolos, finaliza con el descubrimiento y las combinaciones internas de esquemas.

Operaciones concretas: (de 7 a 11 años) Inicio de las funciones simbólicas; representación significativa (lenguaje con imágenes mentales, gestos simbólicos, juegos simbólicos, invenciones imaginativas...) Lenguaje y pensamiento egocéntricos incapacidad de resolver problemas de conservación; internalización de las acciones en pensamientos; ausencia de operaciones reversibles.

Adquisición de reversibilidad por inversión y relaciones recíprocas: inclusión lógica, inicio de seriación; inicio de agrupamiento de estructuras cognitivas, comprensión de la noción

de conservación de sustancia, peso, volumen, distancia, inicio de conexión de las operaciones concretas pero no con hipótesis verbales.

Operaciones formales: (de 11 / 12 hasta 14 /15 años) Raciocinio hipotético – deductivo. Propositiones lógicas, máximo desarrollo de las estructuras cognitivas, grupos matrices y lógica algebraica, aparecen como nuevas estructuras, operaciones proposicionales, esquemas operacionales que implican combinaciones de operaciones.

En la adolescencia, a partir de los 12 años, se empieza a razonar de manera más abstracta y se pueden utilizar representaciones de la realidad sin manipularla directamente. Comienza lo que el autor denomina pensamiento formal. Las habilidades intelectuales que caracterizan esta etapa están íntimamente relacionadas con los requerimientos que se exigen para el aprendizaje de las ciencias. Se es capaz de comprobar hipótesis, controlar variables o utilizar el cálculo combinatorio. Esta consideración hizo pensar que el aprendizaje científico, solo era posible sí los alumnos habían adquirido el nivel de desarrollo formal.

Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facultado por la actividad del alumno.

Por el primero existe la integración de los elementos anteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo. Mediante la asimilación se altera, construye y configura la realidad para incorporarla a las estructuras y esquemas del sujeto y por el segundo, se modifican los esquemas teniendo en cuenta la información asimilada. Mediante la acomodación son las estructuras propias del sujeto las que se acomodan a la naturaleza de la realidad De esto se deriva un carácter constructivo del conocimiento humano.

Las descripciones piagetianas de las competencias intelectuales según los estadios del desarrollo fueron sucesivamente revisadas. Se comprobó que dichas etapas eran muy amplias y se encontraron grandes diferencias entre los alumnos de las mismas edades. Por lo que se concluyó que no eran tan universales como se había interpretado. Además se constató que las estructuras lógicas que los alumnos utilizan dependen de otras variables como el contexto de la tarea y los aprendizajes específicos que los estudiantes

han adquirido anteriormente. Se pone, por tanto en cuestión la existencia de esas grandes etapas piagetianas de límites precisos, seriados y coherentes.

Piaget aborda el problema del desarrollo de la inteligencia a través del proceso de maduración biológica, la palabra aprendizaje tiene un sentido más específico y más complejo que el que la confiere otros autores. Para él existen dos formas de aprendizaje, el primero, el desarrollo de la inteligencia propiamente dicho y que es un proceso espontáneo y continuo que incluye maduración experiencia, transmisión social y desarrollo del equilibrio. Y el segundo limitado a la adquisición de nuevas respuestas para situaciones específicas o a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas.

c. JEROMÉ S. BRUNER: Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento

Para Bruner, el aprendizaje es la actividad mental de ordenar y transformar, de forma que el alumno tenga la oportunidad de “ir más allá de lo simplemente dado” En esta interpretación, el profesor ya no es la fuente principal de los conocimientos, ni determina las generalizaciones que se van a aprender, ni sanciona sus equivocaciones en la realización de las tareas, sino que hará funciones de mediador, conduciendo al alumno a descubrir sus aciertos o sus errores a través de una serie de preguntas que iluminan el camino del aprendizaje.

Gracias al desarrollo del organismo y de sus capacidades, el individuo puede representar el mundo de estímulos que le rodea en tres dimensiones progresivamente perfeccionadas, a través de las diferentes etapas del crecimiento. Mientras el niño que crece pasa por tres modos de representación del mundo y son: emotivo a través de la respuesta motriz, icónico una cierta cantidad de respuestas y habilidades motrices, así como de ejercicios paralelos al desarrollo de imágenes que presentan la secuencia de actos implicados en una determinada habilidad, y simbólico, una vez que el niño consigue internalizar el lenguaje como instrumento de cognición, adquiere mayor flexibilidad y poder de representación de lo que percibe en su experiencia con los objetos del mundo real o con sus propios símbolos. El lenguaje proporciona medios no sólo de representar la experiencia del mundo, sino también transformarle. Gracias a esto el niño adquiere un

poder para procesar la información y que da lugar a esfuerzos de resolución de problemas más integrados y duraderos.

Según Bruner, los contenidos de enseñanza tienen que ser percibidos por el alumno como un conjunto de problemas, relaciones y lagunas que él debe resolver, a fin de que éste considere al aprendizaje significativo e importante- Por lo tanto, el ambiente para un aprendizaje por descubrimiento debe proporcionar alternativas que den lugar a la percepción, por parte del alumno de relaciones y similitudes entre los contenidos presentados.

La tesis de Bruner es la siguiente; “si la superioridad intelectual del hombre es la mayor de sus aptitudes, también es un hecho que lo que le es más personal esto que ha descubierto por si mismo”. Con esto quiere significar que el descubrimiento favorece el desarrollo mental.

Bruner dice también que el descubrimiento de un principio o de una relación, hecho por un niño, es esencialmente idéntico -en tanto proceso- al que un científico hace en su laboratorio. En esencia, el descubrimiento consiste en transformar o reorganizar la evidencia de manera de poder ver más allá de ella.

Para Bruner las entradas deben basarse más en un modo de presentación hipotético y heurístico que en uno puramente expositivo y para ello señala cuatro ventajas que son: potencia intelectual, motivación intrínseca y extrínseca, aprendizaje y heurística del descubrimiento y memoria.

d. DAVID AUSUBEL: Teoría del Aprendizaje Significativo

La teoría de Ausubel (1978) acuña al concepto de aprendizaje significativo que señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.

Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar.

Según Ausubel, (citado por F. Segovia). El aprendizaje significativo requiere de dos condiciones absolutamente imprescindibles. En primer lugar, la disposición del sujeto a aprender significativamente. Si el sujeto no tiene esta disposición, cualquiera que sea la naturaleza de la tarea o el sistema estratégico del profesor, el aprendizaje acabará siendo mecánico y reproductivo. La segunda condición es que la tarea o la materia sean potencialmente significativos, es decir, que se puedan relacionar con su estructura de conocimiento, o lo que es lo mismo que el material tenga sentido lógico en si mismo, y que la estructura mental del alumno no tenga ideas de afianzamiento con las que se pueda relacionar.

En este sentido, se producirá aprendizaje significativo cuando la presentación o exposición de los contenidos, es decir, la enseñanza, respete algunos principios capitales del aprendizaje cognitivo, como son la diferenciación progresiva (las ideas generales e incluyentes, primero; las particulares, después) y el de reconciliación integradora (los conocimientos ya existentes en el sujeto se reorganizan y adquieren nuevo significado al contacto con la nueva información)

Ausubel propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama "organizadores avanzados", una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos.

Estos organizadores avanzados son contenidos introductorios caracterizados por ser suficientemente claros y estables, relevantes e inclusivos del contenido que se va a enseñar. Su principal función es la de establecer un puente entre lo que el alumno ya conoce lo que necesita conocer, antes de aprender nuevos contenidos. Un buen organizador avanzado, para Ausubel, es capaz de integrar e interrelacionar el material

que debe introducir. No consiste en un sumario o visión general, como los que se presentan en los libros, ya que éstos suelen proponerse en el mismo nivel de abstracción generalización e inclusión que el material de aprendizaje subsiguiente. Los organizadores avanzados, según Ausubel, tienen que presentarse en un nivel superior de abstracción, generalización e inclusión, para que sean eficaces.

Para Ausubel es ésta la misión de los movimientos de “reforma del currículo” generar buenas estructuras que tengan en cuenta tanto el nivel de desarrollo de la estructura cognitiva del aprendiz y el grado de conocimiento que tiene de la materia como lo que se desea enseñar.

Los mapas conceptuales empleados como instrumentos de exploración de las concepciones alternativas que tienen los alumnos acerca de los conceptos, permiten recolectar información sobre las aproximaciones que se tienen de aquello que es aceptado por la comunidad de especialistas sobre los mismos. El mapa conceptual como herramienta de trabajo para la confrontación y el análisis de las formas de pensar entre alumnos, entre alumnos y profesor y entre grupo y la información proporcionada brinda mejores oportunidades para el aprendizaje significativo. Para Ausubel y Novak, lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos. Proponen para ello la técnica de los mapas conceptuales que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos.

La teoría ausubeliana aportó ideas muy importantes como la del aprendizaje significativo; el interés de las ideas previas y las críticas a los modelos inductivistas. Se ha cuestionado; sin embargo, el reduccionismo conceptual y sobre todo se ha abierto la polémica sobre el movimiento didáctico que defiende de transmisión-recepción.

La estructura cognitiva según Ausubel consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se van a instaurar. La estructura cognitiva depende, en su funcionamiento, de la interrelación de tres variables inferidas en el proceso.

El material que se vaya a aprender debe ser potencialmente significativo para el estudiante, es decir, especialmente relacionable con sus estructuras de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.

e. JOSEPH D. NOVAK: Teoría del aprendizaje constructivista

A partir de las investigaciones de Piaget, Novak (1988) y otros psicólogos discípulos de Piaget plantean un nuevo movimiento pedagógico al que se lo viene denominando Constructivismo y que tiene su “principio” en la aparición en la cultura accidental de las preguntas: ¿cómo conoce ese otro que es el niño? ¿Cómo podemos seguir enseñando, si hasta ahora hemos procedido ignorando por completo los modos y las formas del pensar del niño? Este es pues, el antecedente inmediato del constructivismo

Para el constructivismo, el aprendizaje es una construcción y se produce a partir de los “desequilibrios” -o conflictos cognitivos- que modifican los esquemas de conocimiento del sujeto

Es necesario señalar como principio fundamental que los seres humanos en comunidad construyen ideas sobre el mundo, las cuales evolucionan y cambian; asimismo, que todas sus elaboraciones, en todos los tiempos y lugares, han servido para regular las relaciones consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad; y, que en mayor o menor grado, todas ellas, han tenido un relativo éxito en sus propósitos.

Podría señalarse, además, que el constructivismo no cree en las verdades absolutas.

Los principios del aprendizaje en este paradigma, postulan que éste se produce:

El constructivismo no es un método de enseñanza. Es una propuesta para promover el aprendizaje en los sujetos, un modo en que la cultura le ofrece a los educandos para aprender en los contextos educativos y fuera de ellos.

Asimismo, todos los programas curriculares (con sus prerrequisitos y requisitos y sus secuencias lineales de la materia) e incluso la gran mayoría de textos educativos divididos por lecciones, las cuales se distribuyen en secciones (por ejemplo una sección con el dibujo de una tienda para contextualizar la enseñanza, una sección de explicación para enseñar las formas de resolver la suma por columnas, una sección con varios ejemplos

resueltos y, por último, la nunca faltante sección de los ejercicios con las respuestas al final) están fundamentados en estos principios.

f. FEUERSTEIN: Teoría del aprendizaje mediado (AM)

Durante el proceso de aprendizaje Significativo y funcional, el alumno a más de disponer de las fuentes provenientes de la naturaleza, bibliografía, documentos, compañeros, padres de familia, miembros de la comunidad, ..., cuenta con la mediación del maestro quien tiene el deber de problematizar situaciones de aprendizaje, así como dar pistas para resolver problemas. Estas estrategias provocan desequilibrio cognitivo en el estudiante, lo que a su vez genera la necesidad de pensar, investigar, reflexionar, conceptualizar, discutir, debatir.... en la perspectiva de mejorar su estructura cognoscitiva.

Cabe indicar que en el desarrollo del trabajo simultáneo, no es necesaria la presencia del maestro en uno de los grupos de estudiantes, puesto que, al cumplir con su función de mediador del aprendizaje, no debe tratar de hacer por el grupo, lo que éste puede hacer por sí mismo; no obstante, se recomienda dar atención de acuerdo al nivel de desarrollo operativo de los estudiantes y al grado de dificultad que implique un aprendizaje, descartando una permanencia rígida de los grupos.

6 MODELO CONTEXTUAL

6.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Destaca el papel que juega el contexto histórico, geográfico, ecológico, cultural, social, económico, familiar, escolar de aula, en el proceso educativo y en el aprendizaje en particular. La pedagogía contextual se preocupa por el escenario natural y social que influye y condiciona la conducta escolar. La educación es una actividad esencialmente relacional que hace posible que los miembros de la especie humana se desarrollen como personas, formando parte del grupo social.

El alumno aprende por la mediación de padres, educadores, compañeros y la sociedad en su conjunto, en la que los medios de comunicación desempeñan un rol primordial. El sujeto procesa la información que llega a su cerebro y construye nuevos esquemas de conocimiento, pero no como una realización individual, sino en condiciones de orientación e interacción social.

Este modelo pone en el centro del aprendizaje al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, pero dentro de un contexto socio- histórico determinado.

En el aula, los profesores, sus iguales, el ambiente afectivo y hasta material, influyen decisivamente en el aprendizaje. “Lo que los alumnos puedan hacer con la ayuda de otros puede ser, en cierto sentido, más importante, en su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

La educación no implica sólo un acto de apropiación personal del conocimiento, sino también la integración social y el conocimiento compartido. El alumno que aprende en la escuela no sólo tiene que descubrir el significado de los conocimientos y utilitarios para adaptarse mejor a la sociedad y mejorarla, sino que tiene que consolidar sus conocimientos ya adquiridos para integrarse en una comunidad que busca su utilidad y el desarrollo permanente de los mismos.

En el proceso de interaprendizaje, esta teoría estudia las situaciones de aula y los modos como responden a ella los alumnos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Para este fin se recurre a la técnica etnográfica que permite comprender, de manera global y real, los diferentes sucesos y las múltiples relaciones que acaecen durante el proceso de interaprendizaje como: las relaciones alumno-maestro, entre los propios discípulos, el contexto físico y emocional del aula, las características socioeconómicas y culturales que trae cada persona, los conocimientos y experiencias que traen los miembros de la clase.

Este modelo pretende obtener bases científicas de los hechos didácticos, tal como suceden en la vida real. Es decir la enseñanza no es tan solo situacional como sugiere la teoría cognitiva, sino también personal y psicosocial.

Según uno de sus teóricos. Hamilton, la corriente ecológica se preocupa sobre todo de: atender a la interacción de las personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones, asumir el proceso de interaprendizaje como un proceso interactivo, continuo, analizar el contexto de aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia, tratar procesos no observables, como pensamientos, actitudes, creencias y percepciones de los agentes del aula.

La teoría tiene la virtud de buscar explicaciones científicas de cómo estos factores inciden en el aprendizaje de los alumnos y, al mismo tiempo: cómo pueden constituirse en facilitadores del mismo proceso.

El modelo de interaprendizaje está centrado en la vida y en el contexto, presta especial énfasis en el clima de confianza que crea el profesor para favorecer la comunicación espontánea, el trabajo grupal, la realización de proyectos, tareas y vivencias las relaciones con la comunidad, que enriquezcan la experiencia de los alumnos y puedan desarrollar sus potencialidades. La fase de evaluación propia de esta teoría es sobre todo, de índole cualitativa y formativa.

Los contenidos están referidos a los programas y disciplinas como experiencias que contextualizan e interrelacionan la realidad. El objetivo esencial no es estudiar y aprender contenidos científicas dentro de las cuatro paredes del aula, sino valerse de los problemas y necesidades del entorno para comprenderles a la luz; de la ciencia, y actuar sobre ellos para buscar alternativas de solución.

La cuestión, para cada profesor, está en dotarse de recursos conceptuales y operativos, al igual que en las restantes fases que le permitan adoptar decisiones fundamentadas y adecuadas en contexto en que se trabaja.

Este modelo es el más actualizado y varios de sus aportes están todavía en proceso de investigación rigurosa que permita proporcionar principios y teorías válidas.

Representantes principales de este movimiento son Lortie, Feuerstein, Doyle, Medina y principalmente Vigotsky con su teoría del aprendizaje compartido y socializador.

6.2 TEORÍAS QUE SUSTENTAN EL MODELO

a. SIGMUND FREUD (1856 – 1939): Psicología Social- conducta y aprendizaje

La psicología social fue reconocida por Freud cuando afirma que las interrelaciones entre individuos existe, pudiendo los comienzos de su formación ser hallados en círculos más limitados, como por ejemplo la familia. Sin embargo, su apego a la “mitología” del psicoanálisis, la teoría instintivista y el desconocimiento des la dimensión ecológica le impidieron formularse lo vislumbrado, esto es que toda psicología en, en sentido estricto, es social.

b. LEV VIGOTSKY: Zona de Desarrollo Próximo o PotencialVigotsky (1896-1934)

El niño no construye, sino reconstruye, los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura y en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador.

Según Vigotsky las funciones mentales aparecen dos veces en la vida de una persona. Primero aparecen en el plano social e interpersonal. Después en el plano intrapersonal. La dirección, pues del aprendizaje es de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual. La conducta debe existir en la sociedad antes de que pueda llegar a ser parte de la conducta interna del individuo.

El concepto básico aportado por Vigotsky es el de “Zona de Desarrollo Próximo”, según el cual, cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina “Zona de Desarrollo Próximo.

Esta ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO O POTENCIAL no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, del nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz. Define las funciones que no han madurado todavía, pero que están en proceso de maduración. Esto quiere decir que la enseñanza sólo es eficaz cuando se sitúa dentro de esa zona de desarrollo, ya que si se sitúa por encima, se ahoga el alumno, y no aprende; y si se coloca por debajo se aburre.

Este concepto es de gran interés ya que define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este sentido la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilite si andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Vigotsky propone también la idea de la doble formación al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal; es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva.

La gran diferencia entre las aportaciones de Piaget y Vigotsky consiste en el mayor énfasis que pone el segundo en la influencia del aprendizaje en el desarrollo. Para Vigotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno.

La interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje. La importancia que el autor ruso concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, y sobre todo ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables.

En este sentido, el modelo de profesor observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca concesiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.

Principios de la Teoría del Aprendizaje “Zona de Desarrollo Próximo:

El hombre es un ser social por excelencia

1. Sus habilidades, actitudes y hasta su inteligencia son producto de las relaciones que tiene con sus semejantes.
2. El hombre es capaz de actuar en su medio cultura e histórico para Transformarlo.
3. La educación es vista como una superestructura que coadyuva al proceso de transformación social y personal.
3. El método es esencialmente colectivo, dinámico y creativo.
4. En síntesis, busca el desarrollo de las capacidades humanas para la construcción de un orden social nuevo, en donde el hombre sea libre y constructor de su propio destino.
5. Los seguidores de Vigotsky han ideado un modelo de aprendizaje que llaman de ejecución asistida y que consta de cuatro estadios:
6. Heterónimo: Donde se necesita la asistencia básica del profesor.
7. Autónomo: Donde la asistencia fundamental es del propio sujeto,

8. Practica: Donde se ejercita el conocimiento o habilidad recién adquiridos
9. Recuperación: Donde las habilidades o conocimientos adquiridos y olvidados se vuelven a recuperar.

7. CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPITULO II LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS Y LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS QUE LAS SUSTENTAN

La educación de niños y jóvenes en la actualidad está siendo determinada por varios modelos pedagógicos, desde la pedagogía tradicional, hasta la experimental.

Es bueno que se busque maneras adecuadas de enseñar, para no caer en la improvisación docente, es por eso que todo trabajo investigativo que se pueda presentar ayuda y aporta para poder desempeñar una mejor labor educativa.

El enseñar requiere de mucha preparación y una constante actualización, si se desea cumplir con la meta trazada.

La educación está llamada a dar respuesta a los ideales del hombre, y al mismo tiempo se nota un divorcio entre la práctica y el quehacer cotidiano en el centro educativo, que en muchas ocasiones no permite muestra todas las bondades que ofrece la pedagogía en sí misma, ya que factores como el tiempo, se vuelven determinantes a la hora de actuar.

Los modelos también contestan a toda la planificación curricular, ya que establecen parámetros que luego recaen sobre los objetivos planteados desde el inicio, y su vez dispensan la reflexión en función de ellos

La aparición de cada uno de los modelos, no es más sino la muestra de la evolución de la pedagogía en la educación, cada cual apegado a su tiempo y espacio, pero todos y cada uno de los modelos buscando a la vez lograr que los seres humanos puedan trascender y brillar con luz propia dentro de su realidad, y desde ella hacia la sociedad, para que esta pueda recibir el beneficio de lo aprendido y seguir forjando su desarrollo.

Lo que nos corresponde como maestros es buscar a través de los estudios científicos las respuestas que nos permitan acoplarnos de mejor manera a nuestros tiempos, a esta realidad actual que vive la educación a nivel mundial, ya que al estar en constante

cambio, nos invita a pensar que no “vivimos una época de cambios, sino un cambio de época”, y nos toca estar a la altura de lo que ella nos exige para seguir siendo protagonistas del quehacer educativo de nuestra nación, dentro del lugar en el cual hoy nos desenvolvemos como docentes, y forjamos hoy, el mañana que todos deseamos para nuestros estudiantes.

CAPÍTULO III

3.1 EL CURRÍCULO DENTRO DE LA EDUCACIÓN

3.2 Definición

“El currículo estudia el contenido o materia de instrucción, como se lo realiza y su enseñanza: el método, y cuando se presentan los diversos temas”. Phenix. (1968).

“Una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados.” Taba (1976).

“ El plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa(...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.” Arnaz, (1981).

“Para conformar un currículo es necesario desarrollar el proceso del diseño curricular. El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas; en este caso, por diseño curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo.

De la misma manera, debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso, y el currículo es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso.

El desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, en el que se distinguen cuatro fases: análisis previo, objetivos, procedimientos y evaluación.” Arredondo, B. (1981).

“El diseño curricular es una respuesta no solo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político, y social.” Díaz-Barriga (1981).

Este proceso de desarrollo curricular es dinámico pues está dirigido a cambiar, de manera dialéctica las características que contempla: es continuo pues se compone de cuatro fases vinculadas que no requieren una secuencia lineal estricta; y es participativo, la información relevante, la definición de problemas reales, el diseño y la aplicación de procedimientos eficaces, la evaluación consistente y el sistemático trabajo de equipo.

El diseño curricular debe constituirse de: estudio de la realidad social y educativa, diagnóstico y pronóstico, propuesta curricular y evaluación interna y externa de la propuesta. Acuña L.”(1979).

3.3 IMPORTANCIA DEL CURRÍCULO

La importancia del currículo está definido en el numeral 3.1 y podemos concretar sosteniendo que un proceso de enseñanza – aprendizaje que no esté sistematizado no puede ser aplicable a los procesos pedagógicos y educativos, ya que el caos que se viva en la escuela y el sistema educativo, repercutirá en la vida adecuada, posterior, de la sociedad en la cual se ejecute el currículo.

Para que los maestros de los mismos años, de diferentes centros educativos, enseñen y hagan descubrir a sus estudiantes contenidos similares, es necesario que un organismo rector de la educación vele por el diseño y el correcto cumplimiento de un plan curricular que rija la educación y la práctica pedagógica en todos los centros en donde se relacionen maestros y estudiantes, sean del nivel que fueren. Gualpa Díaz D. (2010).

3.4 MODELOS CURRICULARES QUE HAN GUIADO LA EDUCACIÓN

Los modelos curriculares que han guiado la educación de los seres humanos, han estado mediados por diferentes factores, entre los que podemos citar: la cultura, el desarrollo económico, las tradiciones, las nuevas teorías, los avances tecnológicos y científicos, entre otros.

El currículo nacional en la mayor parte del mundo consiste en una relación de temas prescritos para cada nivel y grado de enseñanza, con un ajustado número de horas por semana y año. Se recomiendan objetivos para los distintos niveles, así como los fines y contenidos para cada asignatura. Gualpa Díaz D. (2010).

a. Propuesta curricular de Tyler.

Tyler considera que las metas y objetivos educativos son imprescindibles y se deben transformar en criterios para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes. Tyler señala, además la falta de una filosofía de la educación que guíe la formulación de los juicios derivados de los objetivos.

b. Propuesta curricular de Johnson

El currículo se concibe como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenido, por ejemplo, conocimientos técnicos y valores.

El proceso de selección de resultados que se esperan del aprendizaje es determinante para formular un currículo; debe realizarse con una previa delimitación de criterios. Las fuentes para seleccionar se encuentran en la cultura disponible, la cual puede ser disciplinaria o no disciplinaria.

Todo currículo debe tener una estructura que revele el orden necesario para la enseñanza y que refleje las relaciones taxonómicas de sus elementos.

La función del currículo es guiar la enseñanza, entendida como una interacción entre el agente de enseñanza y los estudiantes, quienes deben realizar actividades con un contenido cultural.

En todo currículo debe haber una fase de evaluación que incluya los puntos señalados anteriormente, y permita encontrar los errores estructurales y las omisiones de la selección de contenidos.

La enseñanza se deriva del currículo; se efectividad está representada en las metas que en él se proponen. En un mismo currículo, es posible hacer comparaciones entre los planes de enseñanza y los profesionales que emplean un mismo plan.

c. Propuesta curricular de Villareal

Villareal diseño un proyecto para la elaboración de currículo siguiendo los siguientes pasos: definir el problema, es decir, el sistema formal que se va a diseñar, asumir un marco teórico, definir la estructura del sistema, con base en la teoría asumida.

Las características más sobresalientes del proyecto son: la elaboración de matrices que recogen información, tanto de las necesidades sociales como profesionales y académicas, la determinación de las carreras necesarias en el ámbito específico de la profesión, y la selección de las que habrán de impartirse, la estructuración de los programas de las asignaturas, de los cursos a impartir, de los requerimientos curriculares y de la definición del perfil deseado para el egresado.

Para operar con este método, se definen los siguientes parámetros categóricos del sistema: responsabilidad social, personal y académica.

Al realizar el diseño curricular, las entradas consisten en las necesidades sociales, personales y sociales y las académicas; y la salida, en el plan de estudio. Según Villareal los parámetros se establecen por medio de la detección de las contradicciones u oposiciones internas del sistema dinámico.

d. Propuesta para el diseño de planes de estudio de Glazman De Ibarrola

El modelo que proponen las autoras se puede dividir en cuatro etapas: determinación de los objetivos generales, operacionalización de los objetivos generales, estructuración de los objetivos intermedios, y evaluación del plan de estudios. Los planes de estudio se elaboran con una forma verificable, sistemática y continua.

e. Propuesta curricular de Arnaz.

Propone una metodología de desarrollo curricular basada en: formulación de objetivos, elaboración del plan de estudios, diseño del sistema de evaluación, cartas descriptivas para cada curso, instrumentación de la aplicación del currículo, aplicación y evaluación.

f. Propuesta curricular Acuña, Vega, Lagarde y Angulo

Estos autores proponen un modelo de desarrollo curricular que abarca: análisis y estudio de una realidad educativa como social, diagnóstico y pronóstico de la situación social, determinadas las necesidades, selección de un marco teórico, diseño de programas y planes de estudio y elaboración de recursos didácticos, evaluación interna y externa de la propuesta curricular.

3.7 TENDENCIAS CURRICULARES

Con respecto a la investigación curricular, García, Olivo y Velasco, afirman que para que ésta sea efectiva debe actuar sobre la realidad y no solo describirla. Debe comprometerse al investigador con la necesidad de mejorar el sistema educativo a través del análisis de sus objetivos, recursos, procesos, resultados y del contexto en el cual está inmerso el sistema. En la medida en que la investigación educativa tome en cuenta las características del contexto demográfico, socioeconómico y cultural del país, ésta podrá contribuir realmente al cambio social.

Además Machuca plantea de acuerdo a su análisis de la capacidad de la investigación educativa en el desarrollo curricular: se plantea la necesidad de estrategias para incluir investigaciones, quienes estarían en la posibilidad de intervenir en las necesidades curriculares, se requieren trabajos e investigaciones encaminadas a desarrollar

metodologías para diseñar y modificar planes y programas de estudio que respondan a las necesidades de los usuarios del servicio educativo, es notoria la necesidad de elaborar más estudios que muestren los resultados de las aplicaciones de las metodologías, se deben crear estrategias y procedimientos que faciliten la difusión de investigaciones en el área, es necesario apoyar a la investigación en las fases de análisis y diseño curricular, entre las instituciones se debe promover el intercambio de la investigación en el desarrollo curricular, con el fin de mejorar con el fin de mejorar la comunicación y apoyar la difusión de textos.

3.8 Nuevos modelos curriculares

Los nuevos modelos curriculares responden a las demandas que la sociedad del conocimiento hace a la ciencia pedagógica y curricular, de aquí que nacen los modelos de enseñanza de contenidos, entre los que podemos citar como más próximo a nuestro medio el aporte de los Hnos. Miguel y Julián de Zubiría con la pedagogía conceptual, modelo que nuestro país ha tomado desde los finales del siglo pasado y con el cual ha desarrollado las últimas reformas al currículo de educación básica y de bachillerato.

Al igual que Ausubel, Gardner, Góleman, Sternberg, los Hnos. de Zubiría sientan sus bases en los aportes de Piaget y Vygotsky. De esta forma el currículo educativo se centra en los aportes de la psicología cognitiva y puede ser desarrollado por las instituciones de educación en base a los aportes proporcionados por los discípulos de Piaget, Vygotsky y Ausubel, entre otros. Gualpa Díaz D. (2010).

3.9 CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPITULO III EL CURRÍCULO DENTRO DE LA EDUCACIÓN

El currículo es necesario para llevar a cabo la práctica pedagógica, es la columna

vertebral de todo proceso educativo, ya que considera las metas y objetivos educativos.

La educación determina en gran medida el desarrollo de un país; sin embargo para que ésta resulte óptima debe estar apoyada por la planeación educativa en sus distintos niveles, todo lo establecido en el capítulo III, hace justamente eso, explicar los elementos principales del currículo y proporcionar los conocimientos teóricos necesarios que permitan aplicar la metodología básica del diseño curricular.

En el currículo se pueden distinguir diferentes elementos: Objetivos/propósitos que conciernen al sentido y finalidad de la educación; contenidos y su secuenciación, en tanto definen los aspectos a ser trabajados y su ordenamiento y concatenación; el método, a la relación maestro-saber-alumno; los recursos didácticos, a los materiales y medios empleados en el proceso; y, la evaluación, al diagnóstico. El orden no es improcedente y si bien cada elemento resuelve una pregunta pedagógica distinta, se encuentran jerarquizados y relacionados entre sí.

El propósito del módulo de El Currículo Escolar es proporcionar a los estudiantes los conocimientos científicos necesarios aplicables en los niveles de planificación y elaboración de diseños curriculares con la visión del profesional que queremos formar a fin de garantizar el desarrollo armónico de las potencialidades humanas.

CAPITULO IV

1. LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA

2. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

3. DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

a. DIDÁCTICAS ACTIVAS

El propósito de las escuelas activas es educar por la vida y para la vida para que, mediante experiencias vitales, el individuo domine su realidad, particularmente interpersonal y sociogrupal.

El maestro es poco directivo, su liderazgo es afectivo y predominan en él actitudes afiliativas.

Como rol principal orienta y asesora a los estudiantes en la manera de organizar sus actividades, reconociendo propuestas para situarlas, formular y responder sus preguntas.

El alumno es autónomo en cuanto su trabajo es libre, es activo, dado que sólo se aprende haciendo.

La secuencia de este modelo es flexible, dado que se ajusta a los requerimientos de los estudiantes.

Los recursos que utilizan las didácticas activas son en su mayoría físico-afectivos, ya que emplea objetos cortos con valor pedagógico asignado por el estudiante.

Los rincones de estudio son recursos físico-afectivos, pues en ellos se organizan los objetos y materiales tangibles, aportados por los estudiantes y considerados por ellos como importantes para el desarrollo del tema.

El gran libro de la vida es un recurso físico-afectivo, pues es un objeto tangible, al que los estudiantes le otorgan un valor importante para su vida.

La didáctica activa, se subordina la enseñanza al aprendizaje: intereses, motivaciones, gustos, saberes previos del alumno, y se redujo al profesor a mero acompañante o nana.

La didáctica activa giró 180°. Reemplazó la vieja teoría del enseñar por teorías del aprender (psicología). Más que enseñar el profesor debía propiciar las condiciones del aprendizaje. El maestro acompaña al niño, nunca le enseña, ni obstaculiza su camino natural. << Abandonemos al maestro y descubramos al niño >> pudo ser la consigna pedagógica activa, antiverbalista, antiautoritaria, antidirectiva

Tanto las didácticas tradicionales como las didácticas activas son propuestas metodológicas de la modernidad, porque comparten ideales y principios que caracterizan esta etapa histórica.

La didáctica tradicional subordinó el aprendizaje al profesor que enseña.

La didáctica tradicional asumió que cada enseñanza se imprimía en el cerebro infantil como las letras topográficas penetran la blanca hoja de papel: por presión, repetición y reforzamiento. Y nada más. El trabajo lo hacía el impresor. La idea para nada fue descabellada, pues funcionó con éxito por milenios. Solo era menester investigar la enseñanza y sus leyes, no el aprendizaje. Así la didáctica tradicional sobrevalúa al profesor y el alumno (sin luz propia) se convertía en blanca hoja de papel dispuesta a ser impresa. Nada más.

Las didácticas activas difieren radicalmente de las tradicionales en: el propósito, la naturaleza, el currículo y secuencia, el rol del maestro y el rol del estudiante.

Mientras el propósito de las didácticas tradicionales transmitir el saber académico acumulado, el propósito de las didácticas activas es educar por la vida y para la vida, a fin de que el individuo domine su realidad enfrentado a experiencias vitales.

La escuela tradicional resulta heteroestructurante, pues el profesor, y solo él, posee los conocimientos que va a enseñar. A diferencia de las didácticas activas autoestructurantes, que consideran que la dirección del desarrollo del individuo viene del interior de cada muchacho.

En la escuela tradicional currículo y secuencia son flexibles, ya que están determinados por las políticas del Ministerio de Educación Nacional y no son negociables. En la escuela activa, la secuencia es flexible, porque sus actividades se pactan entre profesor y alumnos como los plazos para concluir el tema.

El maestro tradicional es directivo, pues imparte sus enseñanzas siguiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional; mientras el maestro de la escuela activa es poco

directivo, porque el modelo le permite negociar con sus alumnos las actividades académicas sus tiempos y sus espacios. Es maestrocentrista, puesto que se presenta ante sus estudiantes como poseedor del saber; no así el maestro de la escuela activa, que lo hace como orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. El maestro tradicional desempeña un liderazgo instrumental centrado en la tarea que deben realizar sus estudiantes; a diferencia del liderazgo afectivo, que desempeña el maestro de la escuela activa, centrado en los intereses, los sentimientos y las interacciones grupales.

En la escuela tradicional el alumno es receptivo pasivo, puesto que debe atender y observar en silencio lo que hace el maestro. En la escuela activa está en permanente actividad, porque los aprendizajes solo se logran haciendo.

Algunas escuelas activas privilegian las habilidades intrapersonales e interpersonales, otras escuelas las habilidades intrapersonales y sociogrupales.

Así las escuelas de Dewey, Ferriere, Decroly, y Montessori abordan la formación afectiva de sus estudiantes conectando habilidades intrapersonales con habilidades interpersonales. Mientras las escuelas de Makarenko, Mialaret y Freinet abordan la formación afectiva de sus estudiantes conectando el desarrollo de sus habilidades interpersonales con el de sus habilidades sociogrupales” Reyes de Los Ríos E.(2004)

Las didácticas contemporáneas son metodologías interestructurales de enseñar.

Anhelan formar individuos mentalmente competentes en sus condiciones socioculturales.

El rol del profesor es interestructural. El rol del alumno es interestructural, participativo y propositivo.

Las didácticas contemporáneas privilegian una secuencia mental definida, el recurso metodológico (esquemas, diagramas, mapas conceptuales, mente factos, etc.). Al introducir los procesos mentales, las didácticas contemporáneas innovan las didácticas tradicionales y las activas.

En el acto de enseñanza las didácticas contemporáneas privilegian los recursos metodológicos siendo interestructurales; las activas son autoestructurales.

Según que enseñar, las didácticas contemporáneas se dividen en funcionales, estructurales y existenciales. Las funcionales privilegian enseñar competencias operacionales: habilidades, operaciones, saber hacer; las estructurales privilegian las

competencias instrumentales: saberes e instrumentos mentales; las existenciales privilegian la enseñanza de instrumentos y operaciones afectivas.

Las didácticas funcionales incluyen didáctica basada en problemas y modificabilidad cognitiva. Se subdividen las estructurales en didácticas cognitivas y cognitivas-afectivas. Las cognitivas incluyen aprendizaje significativo, enseñanza para la comprensión y pedagogía conceptual.

El único enfoque explícito, por el momento, de las pedagogías existenciales es pedagogía afectiva.

b. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El ABP es una didáctica contemporánea funcional que enseña a los estudiantes a solucionar problemas reales y significativos.

Aquí el maestro no es directivo, se concibe como tutor afiliativo que diseña y asesora la experiencia de los alumnos mediante un liderazgo instrumental.

El liderazgo del maestro se concentra en la tarea de diseño, por eso es instrumental. En el perfil actitudinal del maestro en ABP se privilegia el beneficio social del conocimiento, por eso es afiliativo. El tutor tiene la responsabilidad de seleccionar el problema desde el criterio de significatividad, de diseñar las etapas y metas de la experiencia y de asesorar al grupo en el diseño de la solución al problema.

En el ABP el estudiante participa como protagonista autónomo cooperativo afiliativo del proceso de aprendizaje, asumiendo un rol específico: es su tarea diseñar soluciones para un problema apelando a fuentes de información-

Se privilegian actitudes en el estudiante que favorecen su integración a un grupo de trabajo y el beneficio social del conocimiento, por eso es afiliativo. Tiene la responsabilidad de consultar las fuentes de información. El estudiante participa activamente de las actividades de socialización. Desde su rol, ayuda a construir y a evaluar propuestas que puedan construirse en soluciones viables.

Por privilegiar las competencias operacionales como contenidos de aprendizaje el ABP es una didáctica contemporánea funcional.

Las habilidades, que son el contenido de aprendizaje de ABP, están asociadas genéricamente a la solución de problemas, diferentes de las habilidades contenido del

aprendizaje de modificabilidad cognitiva estructural, donde se conciben como procesos de pensamiento.

El rol no directivo y el perfil afiliativo del maestro en ABP lo diferencian de la modificabilidad cognitiva estructural, donde el papel directivo es fundamental.

La forma en que el docente diseña las experiencias de aprendizaje en el ABP es diferente a la forma en que lo hace el docente en modificabilidad cognitiva estructural.

El diseño de la experiencia ABP se concibe fundamentalmente como el diseño del problema y se compone de tres etapas: la elección del problema, el diseño de la experiencia y la construcción de la estrategia.

La elección del problema consiste fundamentalmente en la búsqueda de una situación significativa del contexto de una comunidad humana, a partir de un núcleo o nodo extraído de la estructura curricular.

El diseño de la experiencia ABP consiste fundamentalmente en definir los roles desde los cuales se puede participar, las etapas de desarrollo de experiencia con sus metas y contenidos asociados.

En la construcción de la estrategia de enseñanza aprendizaje el docente define las actividades que se realizan en las etapas de desarrollo de la experiencia y las evaluaciones periódicas a partir de una visión temporal de la estructura del problema.

El desarrollo de la experiencia en ABP requiere la inmersión de los estudiantes en el problema, la identificación de conocimientos poseídos e ignorados sobre el problema, la definición y la estructuración del problema, la reunión y división de información sobre el problema, la generación de soluciones, la evaluación de las mejores soluciones y adopción de una y la realización de un informe final de la solución propuesta.

La evaluación en ABP es un proceso de retroalimentación para el grupo de estudiantes en torno a tres variables: los conocimientos adquiridos, la dinámica de participación de los participantes del grupo y la deseabilidad de la propuesta de solución escogida.

c. ESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

El propósito de la estructuración cognitiva es potenciar o desbloquear la estructura cognitiva formada por funciones de entrada, elaboración y salida.

Por ser el mediador que diseña, organiza y dirige, el rol del maestro en general ejerce un papel directivo.

El objetivo centrado en la tarea determina un liderazgo instrumental en el mediador.

El diseño de la experiencia de aprendizaje mediado determina la función más importante del mediador del proceso.

Lo más importante del proceso para el estudiante es el desarrollo personal, por eso su actitud es positiva.

La tarea primordial de un estudiante se relaciona con sus procesos metacognitivos.

El estudiante, en la teoría de estructuración cognitiva, debe realizar las transferencias efectivas.

Desde la estructuración cognitiva se secuencian los niveles de complejidad y abstracción de los contenidos utilizados.

El mapa cognitivo es un recurso que permite planear y organizar la actividad cognitiva del estudiante.

Por ocuparse de los procesos de pensamiento necesarios para el aprendizaje la estructuración cognitiva posee un enfoque funcional.

La gran diferencia de la estructuración cognitiva con la enseñanza basada en problemas radica en el uso que cada una hace de su propósito; mientras la primera desea una persona capaz de adaptarse a la vida mediante el uso y la reconstrucción permanente de sus estructuras cognitivas, para la segunda las estructuras tienen en la solución de problemas reales y específicos en las que sean necesarios.

El estudiante ideal para la enseñanza basada en problemas es aquel que ha alcanzado niveles académicos de educación superior; la estructuración cognitiva se propone como ideal el estudiante de los primeros niveles de educación (preescolar y básica primaria).

La preparación de una experiencia de aprendizaje mediado incluye.

El mediador selecciona un estímulo que le permita alcanzar los objetivos.

El desarrollo cognitivo de los estudiantes es esencial en la preparación de la experiencia.

La experiencia requiere que previamente se organice la actividad en etapa.

El desarrollo y la evaluación de una experiencia de aprendizaje mediado incluye: identificación del estímulo, búsqueda de la novedad y complejidad, nominación y conceptualización de los elementos constitutivos de la actividad presentada,

determinación de la tarea o tareas posibles de acuerdo con la información obtenida, diseño y comprobación de estrategias de solución para las tareas propuestas, procesos de metacognición.

d. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El propósito de aprendizaje significativo es transferir a la mente del estudiante una red de conceptos científicos.

El profesor del aprendizaje significativo es directivo, ejerce liderazgo instrumental y en él predomina la actitud cognitiva. Su tarea es inducir procesos de inclusión o supraordinación de los conceptos naturales.

El profesor del aprendizaje significativo es directivo, porque es quien selecciona los instrumentos cognitivos que va a enseñar y quien organiza, dirige y evalúa la clase.

Por privilegiar las tareas, el profesor del aprendizaje significativo ejerce liderazgo instrumental.

Por cuanto hace hincapié en modificar la estructura cognoscitiva de los estudiantes, la actitud del profesor en aprendizaje significativo es altamente cognitiva.

Induce los procesos de inclusión o supraordinación de los conceptos naturales, hasta lograr que los estudiantes los sistematicen en una nueva idea cognitiva. Para lograrlo, realiza el siguiente proceso: indaga para conocer la estructura cognoscitiva previa de sus estudiantes, selecciona e instrumento (concepto, proposición) y organiza la red, expone ampliamente la red conceptual o proposicional, desde los conceptos más inclusivos hasta los más específicos, interroga, problematiza las respuestas y dirige su reelaboración, exigiendo que sean expresadas en proposiciones coherentes; no literales.

El estudiante en aprendizaje significativo es receptivo-participativo, con destacada actitud cognitiva. Su tarea básica es diferenciar y organizar los nuevos conceptos y proposiciones.

El estudiante en aprendizaje significativo, por incorporar intencionalmente los conceptos científicos a su estructura cognoscitiva, es receptivo-participativo.

El estudiante de aprendizaje significativo requiere potentes actitudes cognitivas, puesto que debe dar cuenta de los conceptos disciplinares incorporados a su estructura previa.

Para lograr los objetivos de aprendizaje significativo el estudiante debe: diferenciar y organizar los conceptos, incorporar a su estructura cognoscitiva los conceptos científicos enseñados por su profesor, investigar para enriquecer la red de conceptos adquiridos, comprobar que su estructura ha sido impactada, intencionada y sustancialmente, participando activamente en clase o mediante trabajos presentados con el lenguaje propio, explicar los principios, leyes y contenidos conceptuales de la disciplina en estudio. El aprendizaje significativo utiliza mapas conceptuales para organizar los cuerpos de conocimiento.

La didáctica inherente al aprendizaje significativo es cognitiva, pues se diseñó para enseñar instrumentos cognoscitivos.

Mientras el aprendizaje significativo enseña conceptos y proposiciones, la didáctica problémica enseña categorías.

En el aprendizaje significativo el profesor dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferencia de la didáctica problémica, en la cual el profesor es un mediador afiliativo.

Por privilegiar el aprendizaje de redes conceptuales, el profesor del aprendizaje significativo ejerce un liderazgo de tipo instrumental, en tanto que el de la didáctica problémica lidera afectivamente, porque se ocupa principalmente de la actividad del grupo.

El aprendizaje significativo enseña instrumentos cognoscitivos para acceder al conocimiento científico, en tanto que el cambio conceptual, metodológico actitudinal y axiológico enseña microparadigmas.

Mientras el profesor del aprendizaje significativo selecciona la enseñanza dirige la clase y evalúa el aprendizaje, el de cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico orienta el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento.

En el aprendizaje significativo el estudiante es inducido al proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el de cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico es autónomo en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Desde el aprendizaje significativo el enseñar incluye tres momentos: uno de apreciación, el de desarrollo mismo de la sesión y la evaluación.

La planeación de la clase en el aprendizaje significativo parte de un currículo impregnado de factores psicológicos y epistemológicos.

El profesor en el aprendizaje significativo condiciona la enseñanza a la estructura cognitiva previa de los estudiantes, a su idiosincrasia, a su entorno, a su cultura y a su motivación.

El desarrollo de una sesión de clase en el aprendizaje significativo es la relación sustancial entre la estructura cognoscitiva previa de los estudiantes y la enseñanza de la red conceptual.

Porque el propósito de aprendizaje significativo es reestructurar los conceptos naturales, evalúa el grado de integración de los conceptos científicos en la nueva estructura.

e. DIDÁCTICA PROBLÉMICA

El propósito de la didáctica problémica es problematizar el conocimiento y la cultura en la perspectiva de desarrollar instrumentos mentales y sistemas operacionales.

Problematizar es comprender las dinámicas (dialéctica) del conocimiento y al cultura en la perspectiva de desarrollar instrumentos mentales y sistemas operacionales.

Problematizar es comprender las dinámicas (dialéctica) del conocimiento desde las tensiones histórico-lógicas. El conocimiento se produce en la tensión pensamiento-realidad. El conocimiento es construcción cultural intersubjetiva (paradigmas). El conocimiento es aproximación en la lógica de certeza-incertidumbre, absoluto-relativo. Para la apropiación de los mundos (captura de las realidades) se desarrolla la unidad estructural de instrumentos del pensamiento y el sistema operacional(inductivo-deductivo).

En didáctica problémica el maestro es poco directivo, ejerce un liderazgo instrumental y su actitud principal es cognitiva. El maestro es un mediador cultural entre el saber del alumno y los dominios del conocimiento como tradición intelectual-social (mediador sináptico-cognitivo asociativo).

El maestro propicia la búsqueda y el descubrimiento desde sus dominios pedagógico-disciplinares. Apropiación dialéctica (sistémico integradora) de los saberes, competencias (relaciones identidad, interdependencia, diferenciación, complementación). Desarrollar autonomía cognoscitiva y pensamiento crítico-productivo (espíritu científico), (cognitivo-autónomo-asociativo).

En la didáctica problémica el rol del estudiante es desarrollar el espíritu científico, la autonomía y la apropiación dialéctico-integradora de los saberes.

La didáctica problémica, amplía variados recursos pedagógicos-metodológicos como mapas mentales, conceptuales, categoriales y redes para el desarrollo de las capacidades y la apropiación cultural.

La didáctica problémica es de estructura cognitiva en cuanto privilegia el desarrollo de los saberes y las estructuras intelectuales.

La didáctica problémica realiza procesos de problematización dialéctica (descentración-equilibración-unidad-diversidad, introducción-deducción); mientras el aprendizaje significativo privilegia la comprensión deductiva (red de conceptos y proposiciones científicas a partir de representaciones generales).

La didáctica problémica presupone el desarrollo de instrumentos mentales y sistemas operacionales; mientras que el cambio conceptual la reconstrucción y construcción de las estructuras mentales en los individuos y privilegia la racionalidad formal del conocimiento.

En la didáctica problémica la secuencia del aprendizaje es flexible por niveles de competencia en dinámicas inductivas-deductivas (generalización-integración, interdisciplinariedad-transversalidad).

Currículo definido de acuerdo con desarrollo y las demandas de contexto (currículo punto de partida).

La determinación de las ideas previas y estructura del alumno.

La determinación de los contenidos de problematización (situaciones problémicas).

Enfoque histórico-epistemológico de los saberes- problemas-disciplinas.

Enfoque histórico-epistemológico de los saberes-problemas-disciplinas.

El desarrollo de la experiencia se fundamenta en los métodos problémicos de acuerdo con las características del objeto E-A y su proceso de transformación de lo desconocido a lo buscado y lo encontrado y de éste a lo proyectado.

Exposición problémica y sus variantes metodológicas. Preguntas y tareas problémicas.

Búsqueda cognoscitiva. Diálogo socrático (mayéutica).

La evaluación-proyección del aprendizaje verifica la comprensión sistémica de las relaciones entre los saberes-problemas-contextos (identidad-diferencia de procesos), la

modificación estructuras intelectuales, el logro de competencias-desempeños (evaluación sistémica).

Utiliza mapas-modelos (eve), conversación heurística-pruebas de desempeño.

f. CAMBIO METODOLÓGICO, ACTIDUDINAL Y AXIOLÓGICO

El propósito principal del cambio CMAA es que el individuo reconstruya y construya sus significados, formas de significar y de actuar.

El docente en el cambio CMAA es directivo, ejerce liderazgo instrumental y su actitud esencial es cognitiva. A partir de los esquemas alternativos de los estudiantes diseña y realiza la actividad didáctica.

El estudiante en el cambio CMAA es autónomo, predominante cognitivo y tiene por tarea esencial construir una visión de mundo desde él mismo para sí y con los demás.

Para el individuo los mapas conceptuales constituyen una categorización del conocimiento desde sus esquemas alternativos que varían en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cambio CMAA se propone desde una visión constructivista, que tiene como presupuestos conceptuales y metodológicos la elaboración de un mundo para la persona, desde ella y con los demás y en la que se establece que el conocimiento es una construcción individual y colectiva.

El propósito del aprendizaje significativo es que el estudiante aprenda proposiciones y conceptos; mientras que el cambio CMAA es reconstruir y construir significados, formas de significar y de actuar.

El propósito de la didáctica problémica es problematizar el conocimiento y la cultura en la perspectiva de desarrollar instrumentos mentales y sistemas operacionales; mientras que la propuesta de cambio CMAA se orienta a la reconstrucción de significados, formas designificar y de actuar.

En la fase preparatoria, el cambio CMAA establece un currículo que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la clase se determinan los esquemas alternativos, se ajusta la metodología particular y se identifican las permanencias o modificaciones de las estructuras mentales de los estudiantes.

g. ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La enseñanza para la comprensión busca que se lleve al máximo la comprensión en contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación científica y artística, ofrece una estructura integradora que pone en un mismo plano a estudiantes, a docentes y a cuerpos de conocimiento, con el fin de dotar a los egresados con herramientas que les permitan desempeños eficientes, eficaces y efectivos.

Desde la EPC usted puede demostrar que entendió un contenido cuando tiene la posibilidad de explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tema de manera ampliada.

La enseñanza para la comprensión abarca cuatro dimensiones: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación.

Contenidos

Son el cuerpo de conocimiento validado por una disciplina y reconocido por una comunidad académica, que en la enseñanza para la comprensión son herramientas reflexivas para hacer productos, contar historias, resolver problemas, formular juicios y transformar la vida cotidiana.

Métodos

Buscan vislumbrar de qué manera se construye el conocimiento y permiten que el estudiante vaya más allá de la experiencia inmediata y supere las ideas del sentido común. Exigen que vea sus descripciones como construcciones humanas hechas con procedimientos y criterios consensuados que los torna confiables.

Propósitos

Esta dimensión asume la convicción de que el conocimiento explica, reinterpreta y opera el mundo. Exige atender los propósitos que motivan investigar problemas específicos y usar de manera potencial el conocimiento.

Formas de comunicación

El estudiante comprendió la meta si se sabe que aprendió sobre fuentes de energía de energía que disciplinas estudian el tema, si estableció alguna analogía entre procesos corporales energéticos, si aborda aspectos relacionados con el tema, si llegó a saber el tema puede comunicar a los demás la transferencia del conocimiento mediante análisis diagnósticos o propuestas innovadoras, que comunica a su grupo con demostraciones en el laboratorio, en forma oral o escrita.

El maestro es directivo, entonces predominan la actitud cognitiva interdisciplinaria y la transdisciplinaria. Le corresponde que, como y donde enseñar, esto le permite evaluar la profundidad con que abarca la disciplina sus métodos de aprendizaje y de investigación y, especialmente sabe que puede enseñar con responsabilidad intelectual.

Su liderazgo es afectivo por su responsabilidad de garantizar el bienestar afectivo de los estudiantes.

El estudiante es altamente participativo y de sobresaliente actitud afiliativa.

La EPC requiere un metacurrículo para favorecer el aprendizaje cognitivo-afectivo. Para que la EPC promueva el aprendizaje metacognitivo, los estudiantes, además de tener ciertos conocimientos, saben cómo los lograron, saben cómo los organizaron y saben cómo emplearlos.

Evaluación

En la evaluación diagnóstica y continua, estudiantes y docentes comparten la responsabilidad de analizar cómo se está avanzando hacia desempeños de alto nivel. Si la enseñanza es efectiva, la valoración del propio desempeño se vuelve casi automática; uno, estudiantes y docentes, está comparando continuamente su desempeño actual con el anterior y con aquel que quiere llegar. Con los mismos estudiantes se determinan los criterios de evaluación, en función de lo que ellos han venido haciendo para alcanzar las metas y la comprensión.

h. PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

La historia de la familia de la pedagogía conceptual se remonta hasta la bisabuela: las didácticas contemporáneas (que se basan en las teorías de la mente), la pedagogía es una de las bisnietas más jóvenes.

La pedagogía conceptual ha dedicado años a comprender las estructuras de aprendizaje de los niños y la forma como éstas cambian en el tiempo-los instrumentos de conocimiento.

Los estudiantes deben emplear esquemas que representen las ideas y sus relaciones, en oposición a recitar oraciones y datos, como los mentefactos.

Los docentes deben impregnar de significado afectivo las enseñanzas que imparten, motivar para desarrollar áreas de talento de cada estudiante.

Hay que activar procesos mentales a través de preguntas. El estudiante accede al conocimiento no sólo por su experiencia, sino y en especial porque el profesor enseña conocimientos elaborados y sofisticados a través de explicaciones ejemplificadas (didácticas deductivas).

No son sus procesos cognoscitivos y afectivos lo más valioso, sino su capacidad para desarrollar la mente humana.

Los estudiantes emplean instrumentos de conocimiento: proposiciones, conceptos, pre categorías y categorías; quienes nacemos de las didácticas estructurales vemos la necesidad de desarrollar estas operaciones no en el vacío, sino sobre los conocimientos de las disciplinas. Además de las didácticas estructurales se aprende que se sistema afectivo de los estudiantes, es tan o más importante que el sistema cognitivo, y debe ser un eje curricular en sí mismo.

En este sentido la pedagogía conceptual ha creado planes para desarrollar la efectividad.

Los colegios que trabajan con pedagogía conceptual tienen por misión formar profesionales que construyan herramientas para solucionar problemas, mostrando ser responsable, excelente habilidad para interactuar con los otros, conocimiento experto de un área, entre otras.

Para esto se ha diseñado un currículo centrado en competencias afectivas. Segundo se ha creado una asignatura para desarrollar la inteligencia emocional y tercero unificamos el estilo de autoridad de los docentes.

En tanto los estudiantes asumirán una actitud de solidaridad, aprenderán a establecer relaciones de reciprocidad, basándose en su conocimiento de las reglas de interacción entre los grupos de pares y que se esfuerce por ayudar a otros.

Además los estudiantes asumirán roles afectivos que les corresponderán en la vida y que lo hagan competente, y así promover las competencias afectivas que será lo más importante de educación de aquí a diez años.

Uno de los principios más valiosos que podemos lograr como educadores es que nuestros estudiantes aprendan a hacer algo basándose en un conocimiento, con una actitud u orientados por un valor.

Posteriormente se dio paso a la enseñanza de contenidos estructurados significativamente: nacieron los mapas conceptuales, los mentefactos conceptuales y otros sistemas para representar ideas. Que los estudiantes aprendan a usar conocimiento, a concluir, investigar, proponer, argumentar, conquistar, enamorar, preguntar, leer, etc.

La enseñanza de valores y actitudes es una característica única de la pedagogía conceptual y, por ello es un modelo pedagógico estructural-afectivo. De ZUbirá, M. (2002).

i. PEDAGOGÍA AFECTIVA

La pedagogía afectiva representa un desarrollo de la pedagogía conceptual cuyo propósito es educar individuos felices con competencias afectivas intrapersonales, interpersonales y sociogrupales desplegadas.

La enseñanza instrumental operacional es un método de la pedagogía afectiva.

Son recursos metodológicos de la didáctica afectiva los juegos de rol, la literatura y la psicología de la personalidad.

Por privilegiar el desarrollo humano integral, la pedagogía afectiva reúne las condiciones de pedagogía existencial.

Las pedagogías humanistas hunden sus raíces hasta las pedagogías activas.

La pedagogía afectiva difiere de la educación moral piagetiana por enseñar explícitamente instrumentos afectivos, no sólo operaciones valorativas.

La pedagogía afectiva supera los dilemas y la comunidad justa por incluir dimensiones afectivas no morales (políticas, estéticas, afectivas, etc.).

La pedagogía afectiva difiere de clarificación de valores.

Preparar una clase con didáctica afectiva exige revisar el currículo afectivo, seleccionar la competencia, diseñar la evaluación y disponer los ejercicios de modelación y ejercitación.

Coherente con el postulado metodológico de la pedagogía conceptual, la didáctica afectiva sigue las fases afectiva, cognitiva y expresiva.

La fase afectiva crea valoraciones hacia el sentido del aprendizaje.

La fase cognitiva lleva a comprender racionalmente el mecanismo.

La fase expresiva despliega las operaciones afectivas optar y valorar.

j. PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA (EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI)

k. PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA

La práctica pedagógica en América Latina estuvo en función de modelos importados. Si se parte del supuesto de que toda la razón de vivir es aprender, ser más persona; dejar cada vez más lejos el animal que una vez fuimos o fueron nuestros antepasados y acercarnos al homo sapiens que debemos ser y esperamos lograr, o al menos contribuir a que otros que nos siguen lo logren.

Cuando demos clases, no partamos tanto de creer que debemos ayudar a otros a ser, sino de que nosotros seremos más persona en la medida en que intentemos que los demás crezcan y logren su objetivo. Por ello, ser docente debe implicar para nosotros una oportunidad que hemos de agradecer a la vida, una ocasión irrepetible en que podemos crecer junto con otros que también anhelan lograrlo

Debemos imaginarnos al mundo como un paraíso por conocer, por entender, por descifrar; y nuestra razón de ser, lograrlo. Y creer que la bestia que llevamos dentro, muere un poco cada día, en la medida en que descubrimos

o dominamos una de las mil y una reglas o leyes que rigen el universo; y suponer que la humanidad sólo encontrará la felicidad, en la medida en que siendo cada uno de nosotros, día a día, más persona; aprendamos a valorarnos y a aquilatar adecuadamente a los que nos rodean y al medio en que nos tocó vivir.

Debemos entender que todo ello se logra con la herramienta llamada educación, que para

nuestra fortuna, tenemos la suerte de contribuir a que exista.

Nuestra labor diaria consiste en aprender junto con nuestros niños, maravillarnos de lo que nos dicen y descubrir sus dudas, y darnos cuenta que a pesar de lo que ellos suponen, ignoramos la respuesta y; sin que ellos se percaten, aprender cada día lo que creíamos que sabíamos y asombrarnos junto con ellos, de que después de varios miles de años de que la ciencia existe; aún estamos en pañales en lo que a conocer se refiere y aún el mundo busca afanoso la piedra filosofal que dé felicidad al género humano.

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

Una mirada general sobre la historia educativa de Latinoamérica desde la época pre-hispánica, la colonia, la Emancipación y la ilustración nos permite analizar la presencia de distintas corrientes que en cada época surgieron y fueron construyendo los discursos educativos.

El análisis de la educación latinoamericana en clave histórica nos enfrenta a paradojas de diversa índole, tal vez una de las cuales es la que señala que “los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento de los sistemas educativos -lo que nos gustaría denominar, las grandezas de la educación- son oscurecidos por las miserias perversas de la educación latinoamericana”. Señala Jerzy Topolsky que “las reflexiones metodológicas generales sobre la historia han estado inspiradas hasta ahora sobre todo por las cuestiones tradicionales de la historia política, de modo que la metodología general de la historia, en la práctica, ha sido en gran medida la metodología especializada de la historia política” (Topolsky, 1985.)

“Los diversos agentes de los sistemas educativos en constitución debían apropiarse del pasado de sus prácticas profesionales para lograr los fundamentos teóricos de su inserción en el presente de las mismas”. Así, “la historia de la educación surgía recortada, no como un desplazamiento del interés del los “historiadores profesionales”, sino como una necesidad de legitimación de los “pedagogos”

Nació, entonces, el afán por dotar a la historia de la educación de un trasfondo político loable que conduzca a una definición recortada del objeto de su estudio, como una “historia de las ideas pedagógicas, una historia de las instituciones educativas, una historia de las políticas escolares estatales, etc.”

7 POLÍTICAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS

7.1 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

2006-2015

El Estado ecuatoriano requiere de políticas educativas para el mediano y largo plazo.

Principales nudos críticos del sector:

- Acceso limitado a la educación y falta de equidad.
- Baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículo y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Ausencia de estrategias de financiamiento y deficiente calidad del gasto.
- Infraestructura y equipamiento insuficientes, inadecuada y sin identidad cultural.
- Dificultades en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.
- Durante los últimos quince años el Ecuador ha concertado nacional e internacionalmente acuerdos básicos con relación al sector educativo.
- El Plan Decenal rescata los esfuerzos realizados y propone una gestión estatal de largo aliento que establezca y organice las diferentes prioridades
- con un sentido inclusivo, pluricultural y multiétnico.
- Sus líneas generales fueron acordadas por el Consejo Nacional de Educación, el 16 de junio de 2006.

a. OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO Y SU POLÍTICA EDUCATIVA

b. OBJETIVO GENERAL

Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

c. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

d. MARCO CURRICULAR: Consolidar una reforma curricular que articule todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Acorde a la realidad socio cultural, lingüística, tecnológica contemporánea.

e. MARCO DE TALENTO HUMANO: Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida

f. MARCO FINANCIERO Y DE GESTIÓN: Garantizar y mejorar su financiamiento que contribuya a asegurar la gobernabilidad

g. MARCO DE RENDICIÓN DE CUENTAS: Promover una activa participación ciudadana que propicie la rendición de cuentas del sistema educativo

h. MARCO LEGAL: Regular las funciones y los procesos educativos del sistema nacional o reglamento de educación aplicándose.

i. VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO

Sistema educativo nacional integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible, que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, a fomentar la unidad en la diversidad, a consolidar una sociedad con conciencia intercultural, que fortalezca el país pluricultural y multiétnico, con una visión universal, reflexiva, crítica, participativa, solidaria y democrática; con conocimientos, habilidades y valores que aseguren condiciones de competitividad, productividad y desarrollo técnico y científico para mejorar las calidad de vida de los ecuatorianos y alcanzar un desarrollo sustentable en el país.

j. MISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO

Ofertar, a través de sus instituciones educativas, una educación de calidad que permita cumplir con la visión, basada en los principios de calidad, equidad, inclusión, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia, que articule los diferentes componentes del sistema nacional de educación a través del compromiso y participación de la sociedad en la construcción e implementación de una propuesta educativa que procure el desarrollo humano y satisfaga los requerimientos socioeducativos de la comunidad.

I. PROPÓSITO GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO

Una educación, inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, que promueva el respeto a los derechos humanos, derechos colectivos, desarrolle un pensamiento crítico, fomente el civismo; proporcione destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimule la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulse la interculturalidad, la solidaridad y la paz. Una educación que prepare a ciudadanos para la producción de conocimientos y para el trabajo.

I. FINALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO

Formar ciudadanos, hombres y mujeres creativos, críticos, solidarios y profundamente comprometidos con el cambio social; que se sienta orgullosa de su identidad nacional, que contribuya en la construcción del Estado pluricultural, multiétnico, que preserve su soberanía territorial y sus recursos naturales; que garantice el desarrollo de todas las lenguas ancestrales; que desarrollen sus valores cívicos y morales; que tengan capacidad de autogestión y de generar trabajo productivo; que participen activamente en las transformaciones que el país requiere para su desarrollo y para su inserción en la comunidad internacional; y, que aporten a la consolidación de una democracia no dependiente, en la cual imperen la paz, la equidad de género, la justicia social y el respeto a los derechos humanos y colectivos.

m. FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO

Social. Generar igualdad de oportunidades para mejorar la calidad de vida de la población ecuatoriana, contribuir a la reducción y eliminación de la pobreza y a mejorar la equidad en la distribución de los recursos.

- Económica. Fortalecer el talento humano para fomentar la ciencia y la tecnología, y la innovación para generar mayor productividad y competitividad que contribuyan al desarrollo sustentable del país.

- Política. Desarrollar aprendizajes ciudadanos que posibiliten a los niños, niñas, jóvenes y adultos el ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades para ejercer una adecuada participación ciudadana en los espacios públicos y privados.

- Cultural. Incorporar contenidos culturales en la educación que promuevan en el sistema educativo el reconocimiento del carácter pluricultural y multiétnico del país, la interculturalidad el rescate del patrimonio cultural tangible e intangible, para consolidar la identidad nacional.

Sistema educativo nacional integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible, que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, a fomentar la unidad en la diversidad, a consolidar una sociedad con conciencia intercultural, que fortalezca el país pluricultural y multiétnico, con una visión universal, reflexiva, crítica, participativa, solidaria y democrática; con conocimientos, habilidades y valores que aseguren condiciones de competitividad, productividad y desarrollo técnico y científico para mejorar las calidad de vida de los ecuatorianos y alcanzar un desarrollo sustentable en el país.

8. CRITERIO PERSONAL SOBRE EL CAPÍTULO IV A PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA

David Ausubel resume: <<La mayor parte de lo que uno sabe realmente consiste en ideas descubiertas por otros, que le han sido comunicadas a uno de modo significativo.

El hombre no llega a ser hombre más que por la educación. No es más que lo que la educación hace de él. Es importante subrayar que el hombre que a su vez también fueron

educados. Fernando Savater.

Del viejo adagio, no somos animales racionales, sino animales pedagógicos, resulta decir que a diario estamos aprendiendo algo, en la interacción con los demás, sin saberlo a veces nos superamos.

La docencia es una vocación para unos, pero para otro, creo que la mayoría es algo que se aprende y se ejerce bien en la medida de la dedicación que se tenga para aprenderla bien.

De allí que podamos decir que nuestro maestro es un buen o mal profesor, y esta conclusión no puede darse a la ligera, tiene que haber un sustento para aseverar o desmentir esto.

Benjamín Bloom, afirma “El aprendizaje ocurre por la participación activa del estudiante; él aprende por lo que hace, no por lo que haga el maestro, porque las características de los maestros rara vez responden por más del 5% de la variación en el rendimiento de sus estudiantes y, la mayoría de las veces por mucho menos de esa cifra.”

Entonces el enseñar bien se basa en conocer, elegir y practicar los mejores procedimientos y Didácticas, que han nacido de las mentes más talentosas de la humanidad, pero sobretodo de finales del siglo pasado.

Lo importante aquí realmente es que el profesor conozca y domine las mejores variantes para enseñar, porque de esa manera su trabajo mejorará y tendrá mayor poder de llegada para con sus alumnos, se creará un ambiente de clase más distendido, se llevará a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje más nutrido y relevante, que permitirá cumplir con los objetivos finales, es decir la labor se volverá trascendente.

9. CRITERIO PERSONAL SOBRE LAS POLÍTICAS ECUATORIANAS

El gobierno a través de su Plan Decenal de educación busca cambiar completamente las políticas de estado con respecto a la educación Ecuatoriana.

Lo que pretende es reconocer un sinnúmero de habilidades y valores que nos enrumben en la vía de la de competitividad, productividad, desarrollo técnico y científico para mejorar, las calidad de vida de los ecuatorianos y alcanzar un desarrollo sustentable en el

país.

Su misión es una educación de calidad que procure el desarrollo humano y satisfaga los requerimientos socioeducativos de la comunidad, y así al formar ciudadanos y ciudadanas integrasen su modo de pensar y actuar se estará gestando la patria que todos queremos.

5. RESULTADOS

A continuación se detallan los resultados obtenidos por medio de la encuesta aplicada a 40 profesionales de la educación, 20 docentes de educación básica y 20 docentes de bachillerato, así como también a 20 estudiantes de educación básica y 20 de bachillerato de la Unidad Educativa Borja de la ciudad de Cuenca.

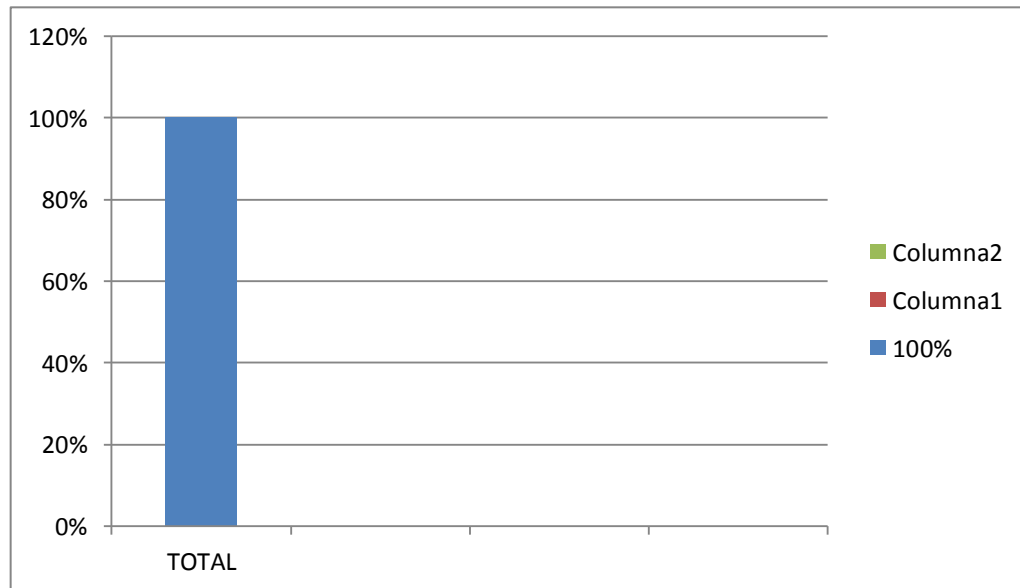
MAESTROS

IDENTIFICACIÓN

TABLA N° 1

1. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

Establecimiento Particular Religioso (40)



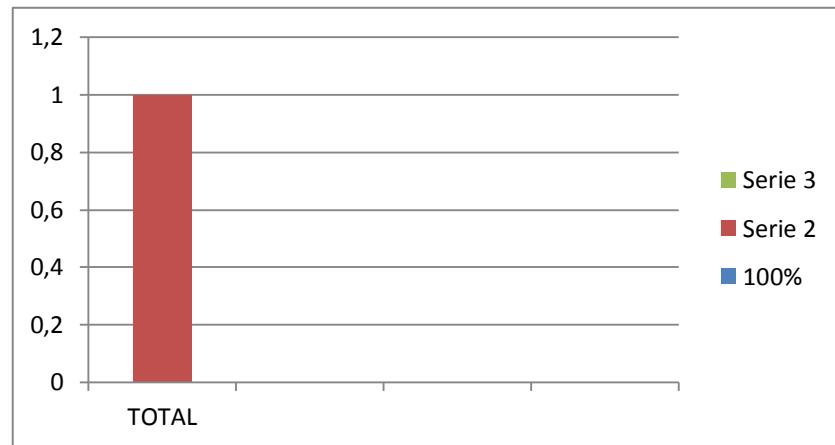
Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla n° 1, hace referencia al Tipo de Centro Educativo, donde se llevó a cabo la encuesta, siendo la Unidad Educativa Borja un establecimiento Particular religioso. El 100% de los docentes encuestados pertenecen a esta institución.

TABLA N° 2

UBICACIÓN
Urbano (40)



Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

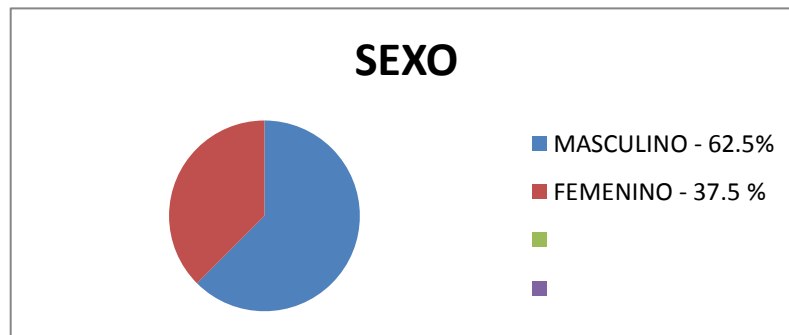
Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 2, hace referencia a la Ubicación del Centro Educativo, donde se llevó a cabo la encuesta, estando la Unidad Educativa Borja situada en el sector urbano de la Ciudad de Cuenca.

INFORMACIÓN DOCENTE

TABLA N°3

3.1. Género de los Docentes

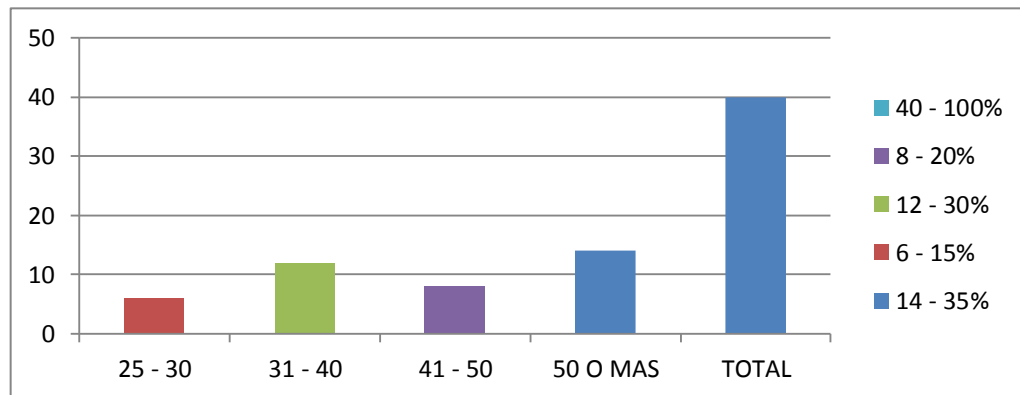


Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 3, hace referencia al Género de los Docentes encuestados en el Centro Educativo, mostrando que el 62.5% son de género masculino y el 37.5% son de género femenino.

TABLA N° 4
EDAD
(EN AÑOS)

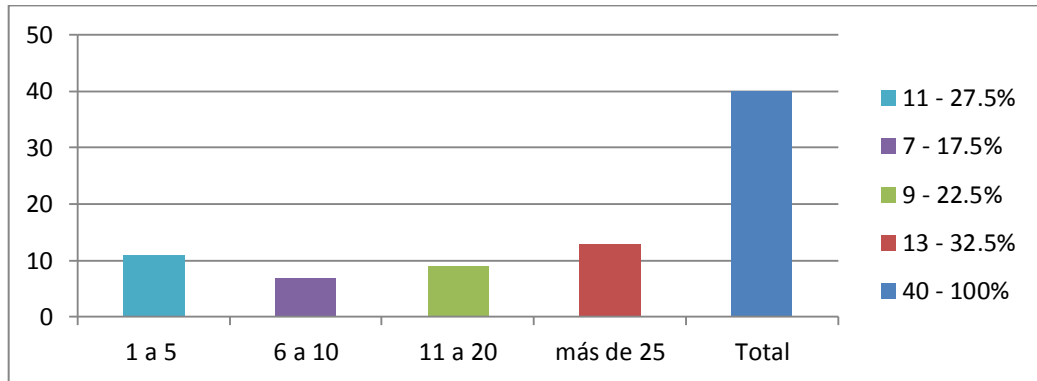


Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 4, hace referencia a la Edad en años de los docentes encuestados en el Centro Educativo. Se desprende entonces que: los docentes con edades comprendidas entre los 25 a 30 años representan el 15%, entre 31 a 40 el 30%, entre 41 a 50 el 20% y entre 50 años o más el 35%. Este último rango es en el que se ubican la mayor cantidad de docente encuestados.

TABLA N° 5
ANTIGÜEDAD LABORAL
(EN AÑOS)



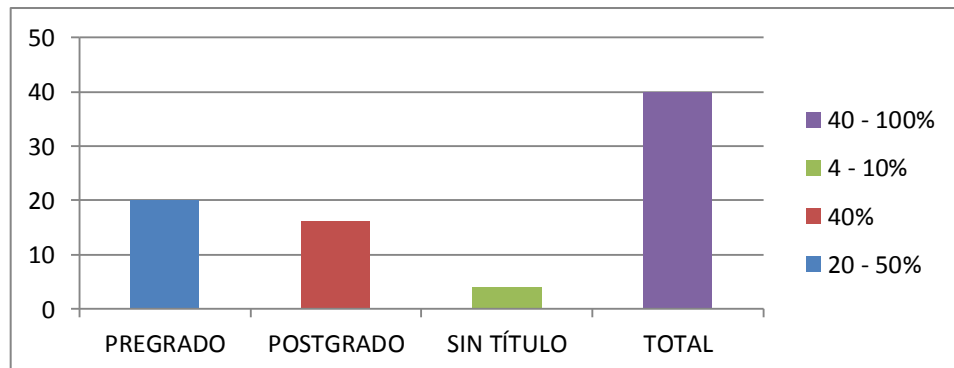
Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 5, hace referencia a la Antigüedad Laboral en años de los docentes encuestados en el Centro Educativo.

La tabla indica que los docentes con antigüedad comprendida entre: 1 a 5 años representan el 27.5%, entre 6 a 10 años el 17.5%, entre 11 a 20 años el 22.5%, y 25 años o más el 32.5%, siendo este último el rango donde se ubican la mayor cantidad de docentes encuestados.

TABLA N° 6
PREPARACIÓN ACADÉMICA



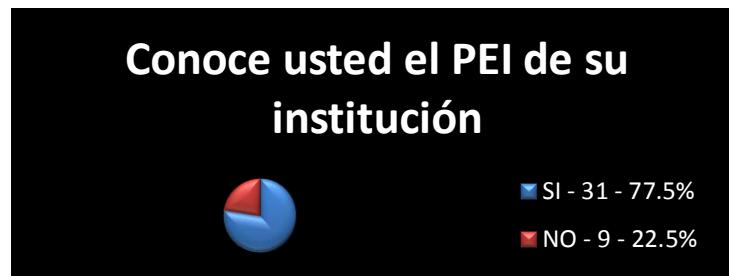
Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 6, hace referencia a la Preparación Académica de los docentes encuestados en el Centro Educativo.

La tabla indica que los docentes con Preparación Académica del tipo: Pregrado 50%, Postgrado 40%, sin título 10%. En este caso la tabla permite apreciar que la mayoría de docentes poseen título de tercer nivel, sin embargo también existe una gran cantidad de docentes de cuarto nivel.

B. 1. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI)



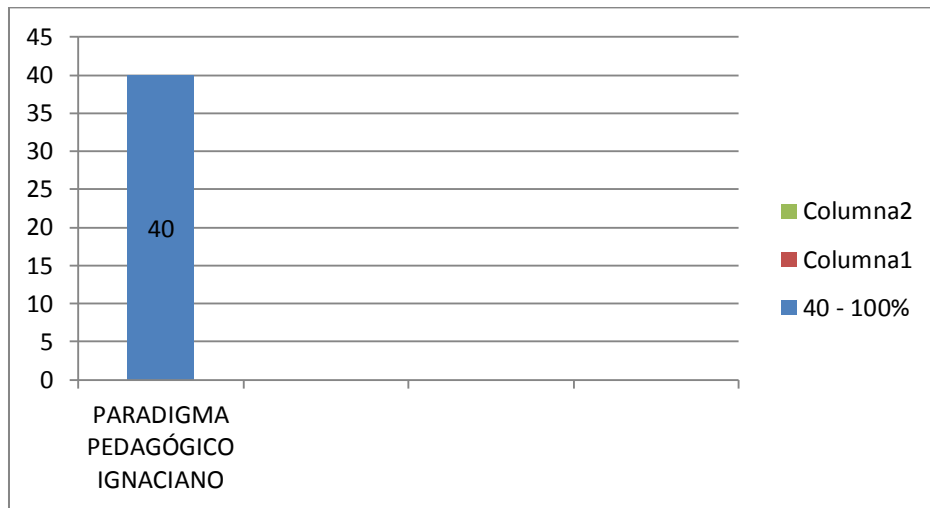
Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 7, hace referencia al Conocimiento del PEI por parte de los docentes encuestados en el Centro Educativo.

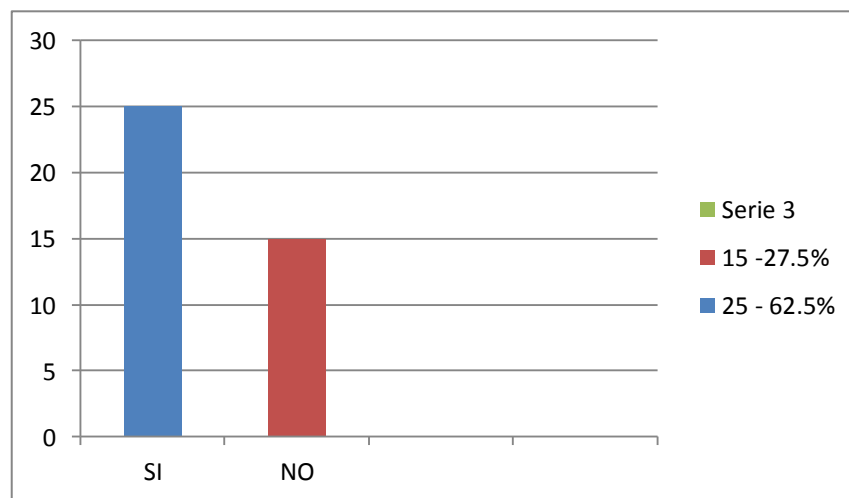
Se puede apreciar que un 77.5% de los docentes conocen a cerca del Proyecto Educativo Institucional, mientras que el 22.5% no.

1. INDIQUE EL MODELO EDUCATIVO – PEDAGÓGICO QUE PRESENTA EL CENTRO EN EL CUAL LABORA



2. PARTICIPA EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE SU CENTRO

TABLA N° 8

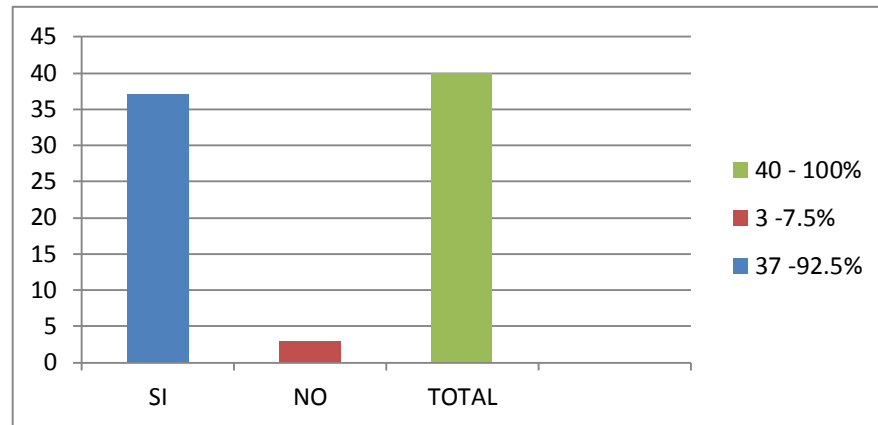


Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 8, hace referencia a la participación en la Planificación Curricular Institucional por de los docentes, lo que permite ver que existe una participación del 62.5% en la misma, sin embargo un 27.5% de encuestados no.

TABLA N° 9
EMPLEO DE ESTRATEGIAS EN EL AULA



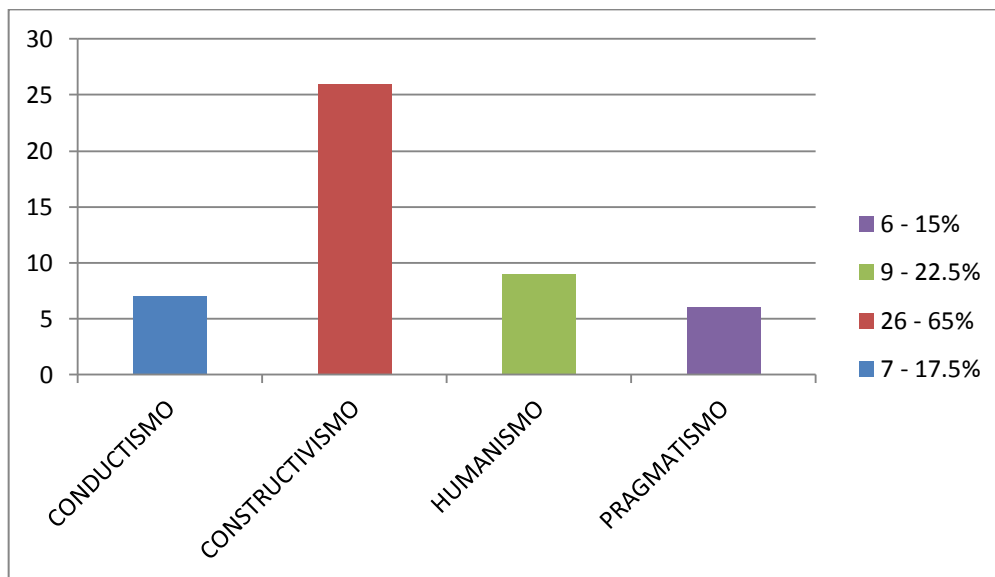
OBSERVACIÓN	ORG. GRÁFICOS
AUDIOVISUALES	GRUPOS
DISERTACIONES	JUEGOS
DRAMATIZACIONES	MAPAS CONCEPTUALES

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la Tabla N° 9, se nota claramente que el 92.5% de docentes emplean estrategias de diferente tipo para enseñar como la observación, organizadores gráficos, audiovisuales, grupos, disertaciones, juegos, dramatizaciones, mapas conceptuales, en tanto el 7.5% no lo hace, lo que refleja una adecuada planificación para llevar adelante una clase.

TABLA 10
MODELO PEDAGÓGICO QUE UTILIZA



Conductismo	Engloba diferentes procesos que facilitan la labor pedagógica.
Constructivismo	Somos mediadores.
Humanismo	Solucionar conflictos.
Pragmatismo	La teoría se demuestra en la práctica.
	La educación es un mix que permite alcanzar objetivos.

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del nivel Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

La Tabla N° 10, muestra que del 100% de docentes encuestados a cerca del Modelo Pedagógico que utiliza manifestaron lo siguiente: el 15% conductismo, 22.5%% humanismo, 65% constructivismo, y el 17,5% pragmatismo.

Se nota claramente que el Modelo predominante es el Constructivismo, seguido del humanismo , el pragmatismo y el conductismo. Esto evidencia que en nuestras aulas existe una predisposición a ser mediadores, característica propia del Paradigma pedagógico ignaciano.

TABLA 11

ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

Los datos de la Tabla N° 11, revelan un 75% de docentes que si se capacitan con ayuda de la Institución y un 25% no recibe esta actualización pedagógica; esto puede deberse a que son docentes que han ingresado recientemente y por tanto aún no forman parte de las actualizaciones pedagógicas anuales que brinda la institución.

TABLA 12

3. DOCENTES QUE PIDEN CAPACITARSE



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

Los datos de la Tabla N° 12, Docentes que quieren capacitarse, dan como resultado un 77.5% de docentes que desean capacitarse, lo que quiere decir que esa avidez de conocimiento permitirá a la larga un mejoramiento sustancial en el desarrollo de sus funciones pedagógicas; no obstante si desmotiva el hecho de que un 25% de docentes no deseen hacerlo, o quizá lo hagan por cuenta propia.

TABLA N° 13
SE CAPACITAN POR CUENTA PROPIA



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

Los datos de la Tabla N° 13, a cerca de Capacitación por cuenta propia estos muestran un marcado interés de los docentes que representan el 82.5%, quienes por sus propios medios buscan su superación profesional, lo que repercute directamente en su labor educativa. Para un profesional el no querer capacitarse no siempre será por cuestiones personales, sino más bien por otros motivos, sin dejar de lado los económicos, dentro de este grupo consta este 17.5%.

TABLA N° 14

MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO



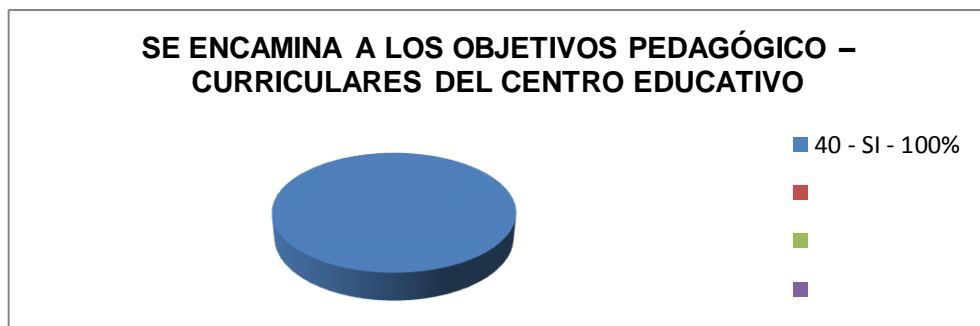
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En cuanto a los datos de la Tabla N° 14, a cerca del Mejoramiento Pedagógico 62.5% de los docentes si son capacitados por la institución, 37.5% no.

TABLA 15

SE ENCAMINA A LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICO – CURRICULARES DEL CENTRO EDUCATIVO



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

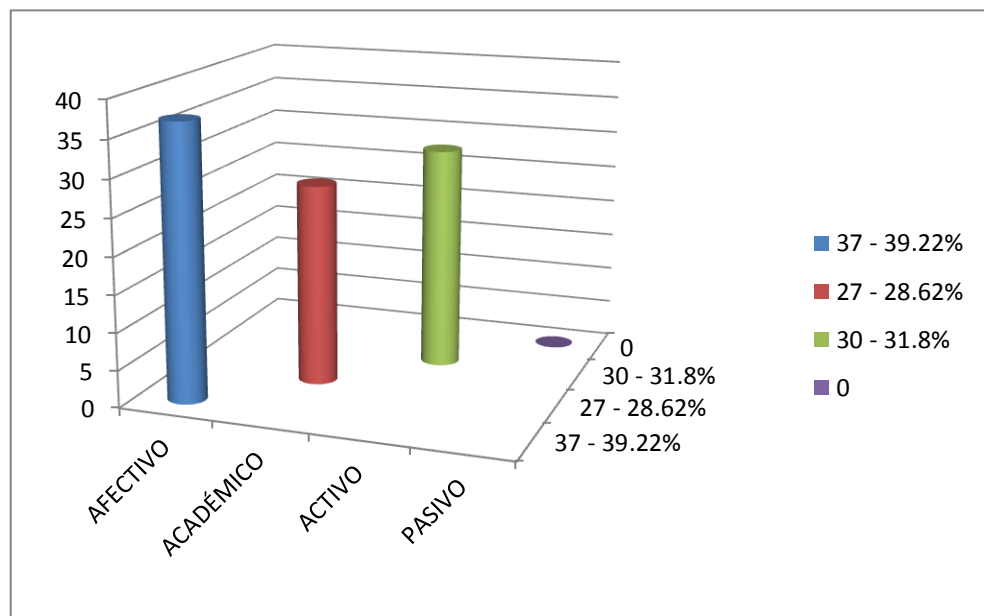
Autor: Jhon Henry Alvarado.

En cuanto a los datos de la Tabla N° 15, que permite ver si el docente se encamina a

los objetivos pedagógico – curriculares del centro educativo, todos contestaron que si, esto significa que hay una sinergia absoluta con lo que la institución se ha propuesto como misión educativa.

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

TABLA N° 16 - RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE



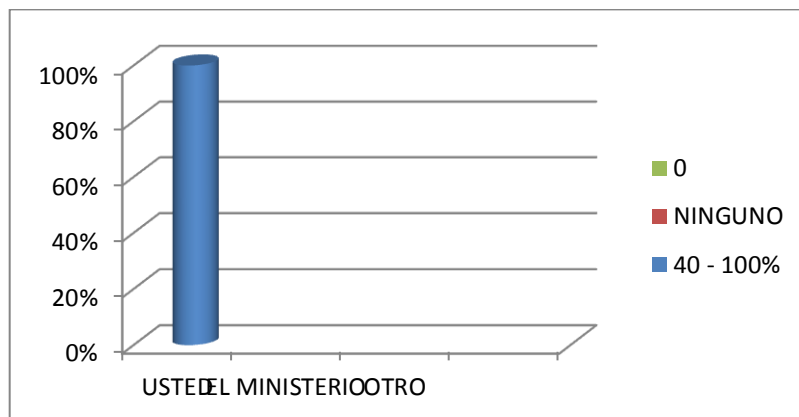
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 16, se puede ver que la relación docente - estudiante posee una tendencia hacia lo afectivo con un 39.22%, proponiendo una relación activa en un 31.8%, en tanto todo lo relacionado a lo académico constituye un 28.62%, cantidades que evidencian una relación docente estudiante completamente dinámica.

TABLA 17

2. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE CLASE



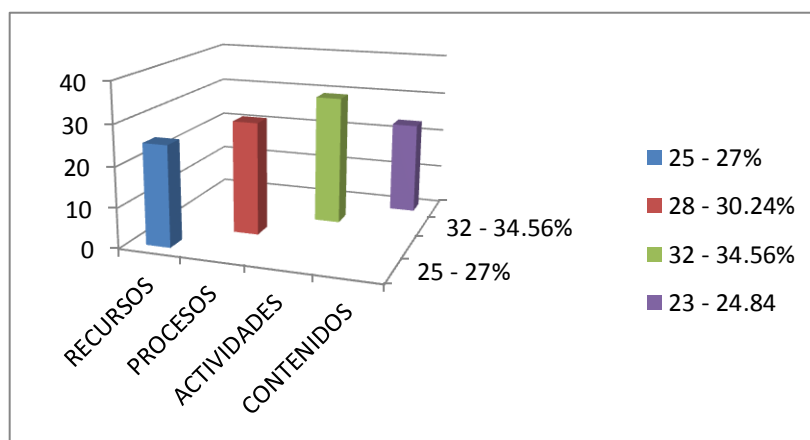
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 17, se observa que el 100% de los docentes encuestados planifican sus sesiones de clase en forma personal, esto se evidenció al ser escogida por todos la primera opción de respuesta dentro de la pregunta de opción múltiple.

TABLA 18

DIDÁCTICA EMPLEADA



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N18° los docentes manifiestan emplean didácticas tales como: actividades en un 34.56%, ejecutan procesos en un 30.24%, utilizan recursos en un 30.24% y emplean contenidos en un 27%, todo esto muestra que se está realizando un trabajo didáctico continuo, utilizando todos los caminos posibles.

TABLA N° 19

MODELO PEDAGÓGICO QUE UTILIZA

PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO
CONSTRUCTIVISTA
SUMATORIA DE TODAS
TÉCNICAS PERSONALES
SOCIO CULTURAL
PIAGET
AUSUBEL
HOLÍSTICO

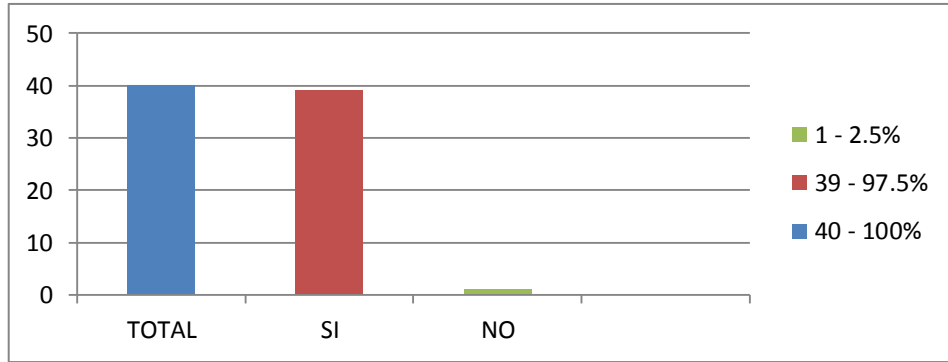
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 19, existe un error de fondo, ya que todos los docentes deberían haber contestado que utilizan el Modelo Pedagógico Ignaciano, sin embargo utilizan otras alternativas como la, constructivista, el modelo socio cultural, Piaget, Ausubel, Holístico, técnicas personales, sumatoria de todas, lo que indica que cada quien coge su propio camino para llevar a cabo los objetivos institucionales. Pero se aprecia que todos los modelos anotados en esta tabla dicen que se está diversificando de forma amplia la visión pedagógica de quienes laboran en la institución.

TABLA 20

RELACIÓN NIVEL ACADÉMICO/ MODELO UTILIZADO



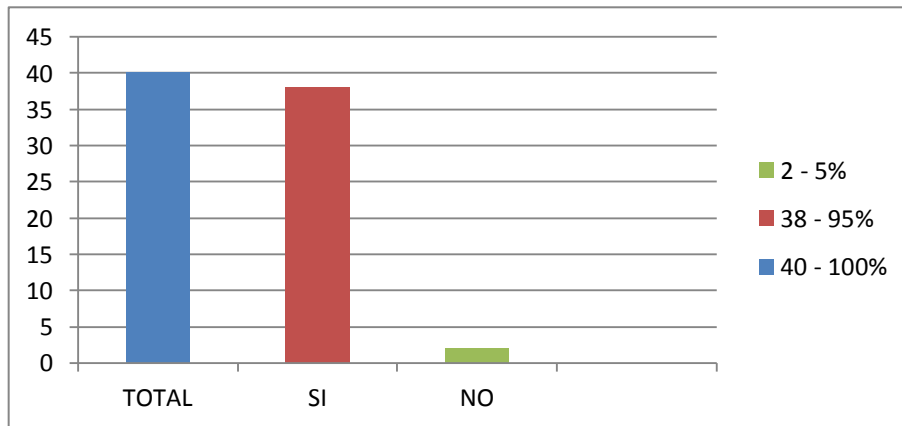
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°20, en cuanto a la Relación del Nivel Académico con el Modelo utilizado, los datos aportan un acentuado 97.5% a que el Modelo que el docente utiliza si ayuda a elevar el Nivel académico del estudiantado.

TABLA 21

n. EL MODELO UTILIZADO ES APROPIADO



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad

Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 21, que se refiere a cuan apropiado es el Modelo utilizado, y un 95% de docentes coinciden, en que si es apropiado para poder desempeñar con éxito su labor, apenas un 5% dice que no.

TABLA 22

o. TÉCNICAS PARA VERIFICAR EL MODELO UTILIZADO

AFECTIVAS
COMUNICACIÓN ACTIVA
EVALUACIÓN
EXPOSICIONES
JUEGOS
ENCUESTAS
OBSERVACIÓN

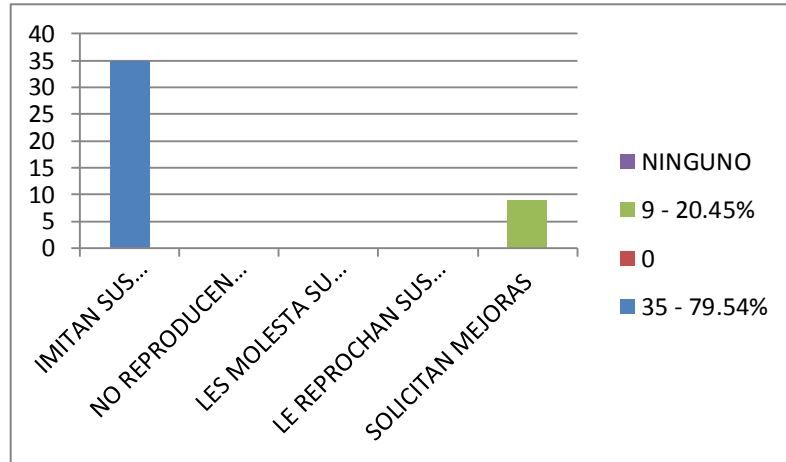
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 22, todos los docentes aportan en forma general expresando que verifican la efectividad del modelo utilizado por medio de técnicas afectivas, comunicación activa, evaluaciones, exposiciones, juegos, encuestas, y la observación.

TABLA 23

LUEGO DE UN PERÍODO LOS ESTUDIANTES



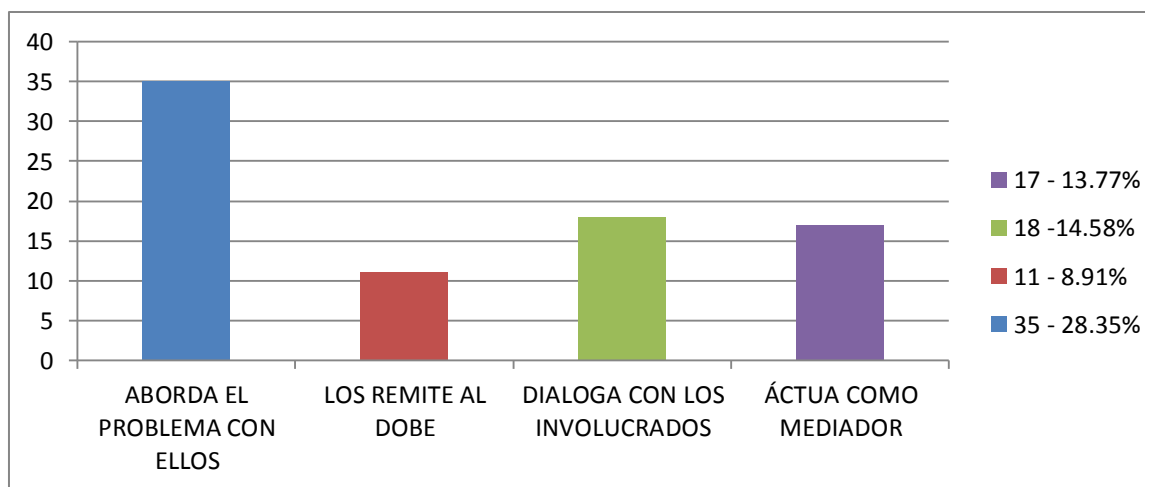
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 23, un 79.54%, de docentes miran que sus estudiantes luego de un período imitan sus actitudes, mientras que un 20.45% de alumnos solicitan mejoras.

TABLA 24

ACTITUD ANTE LOS PROBLEMAS



Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°24, a cerca de la Actitud ante los problemas de las 81 respuestas que representan el 100%, el 28,35% de docentes aborda el problema con ellos, el 14.58% dialoga con los involucrados, el 13.77% actúa como mediador y el 8.91% los remite al Departamento de Bienestar Estudiantil, lo que significa que los docentes están haciendo lo posible para que los problemas sean resueltos en forma adecuada y oportuna, de esa forma se hace presente la afectividad y el deseo de superar las discrepancias con agilidad.

TABLA 25

1. MODELO PSICOLÓGICO CONSIDERADO COMO EL MEJOR

HUMANISMO
BRUNER
MEDIACIÓN
TESTIMONIO DE VIDA
DIÁLOGO
AFECTIVO
AMIGOS

Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

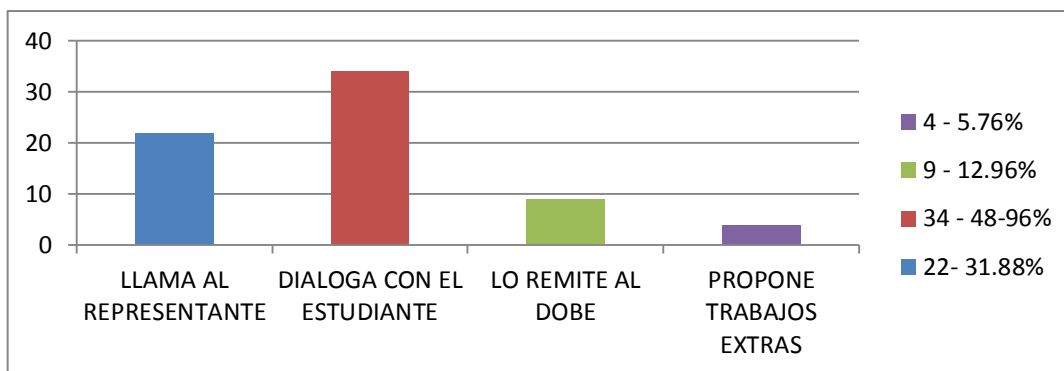
Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°25, a cerca del Modelo Psicológico considerado como el mejor, hubieron varias respuestas estas son: Humanismo, Bruner, Mediación, Testimonio de Vida, diálogo, afectivo, amigos, es decir múltiples respuestas, pero ninguna en común, es decir no se acogen a un modelo común.

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA

TABLA 26

1. ANTE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



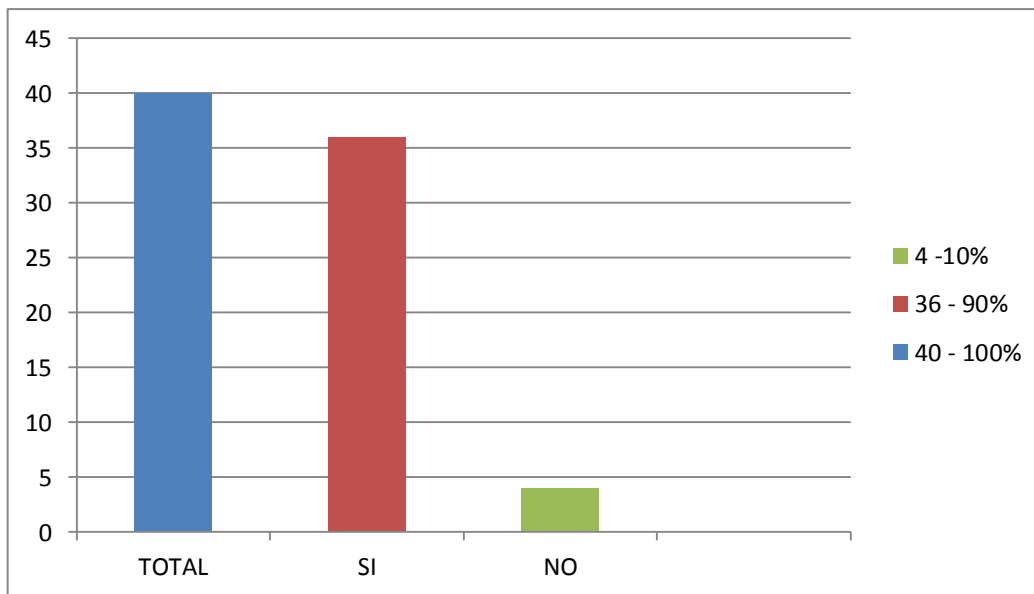
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°26, a cerca de Los Problemas de Aprendizaje, el 48.96% prefiere dialogar con el estudiante, el 31.88% llama al representante, el 12.96% lo remite al DOBE, y el 5.76% propone trabajos extras. Aquí nuevamente se hace presente el deseo de promover que el sea el mismo estudiante quién responda ante sus responsabilidades escolares, primero antes que optar por involucrar a otros actores del proceso enseñanza – aprendizaje, sin embargo no se descartan del todo estas posibilidades.

TABLA 27

EL PADRE DE FAMILIA Y EL DOCENTE AYUDAN A SOLUCIONAR PROBLEMAS DEL ESTUDIANTE



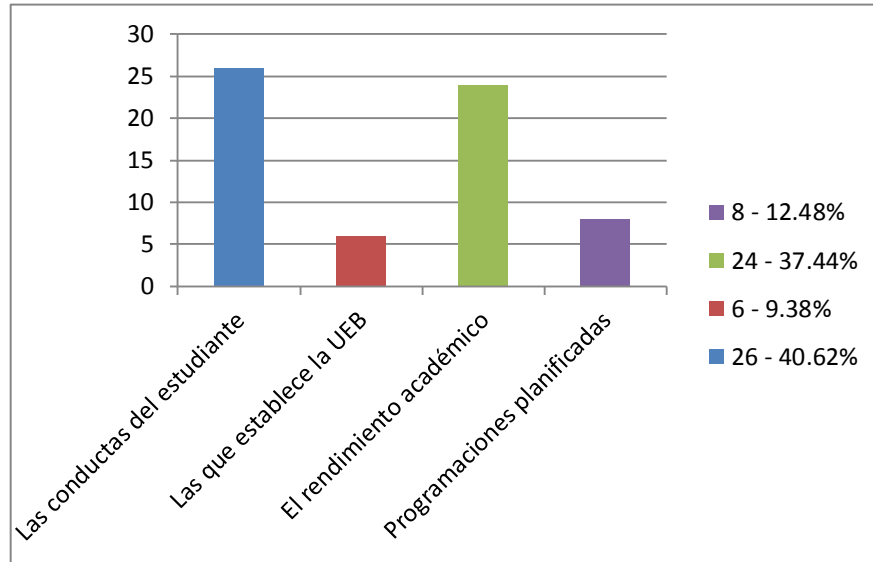
Ellos conocen más a sus hijos

Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 27, el padre de familia y el docente ayudan a solucionar problemas del estudiante, en un 90%, pero aún un preocupante 10% no lo hace. Se apuesta a la intervención de los padres porque ellos conocen más a sus hijos.

TABLA 28
FRECUENCIA DE COMUNICACIÓN CON LOS PADRES

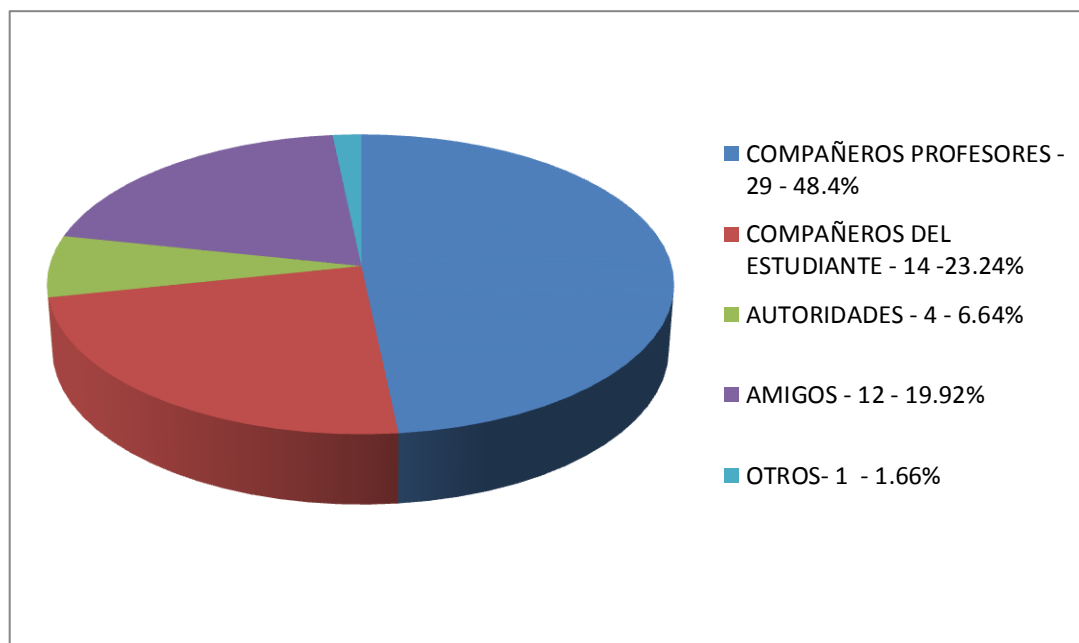


Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 28, en base a 64 respuestas a cerca de Frecuencia de Comunicación con los Padres el 40.62% va a causa de las conductas del estudiante, el 37.44% por el rendimiento académico estudiantil, el 12.48% acude de acuerdo a las Programaciones planificadas, y el 9.38% acepta las que establece el Centro Educativo.

TABLA 29
INFORMANTES DE LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES



OTROS: psicología, parientes cercanos, guarderías.

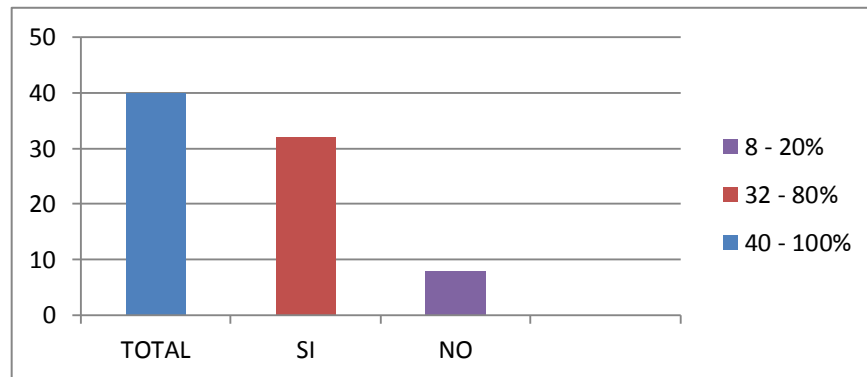
Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°29 a cerca de los Informantes de la realidad de los estudiantes, los docentes dicen que 48.4% de la información proviene de los compañeros profesores, el 23.24% de los compañeros del estudiante, el 6.64% de las autoridades, el 19.92% de los amigos, y el 1.66% de otras fuentes como psicología, parientes cercanos, guarderías; es decir son los mismos compañeros, ya sea profesores o amigos del estudiante, las mayores fuentes de información.

TABLA 30

5. EL DOCENTE DEBE INTERVENIR EN PROBLEMAS FAMILIARES



¿Pór qué?

SI	NO
Se convive con ellos y es parte integral del proceso.	Son problemas familiares
Conocimiento global	Respetar la intimidad familiar
Solo cuando el papa lo solicite	

Fuente: Encuesta realizada a los docentes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

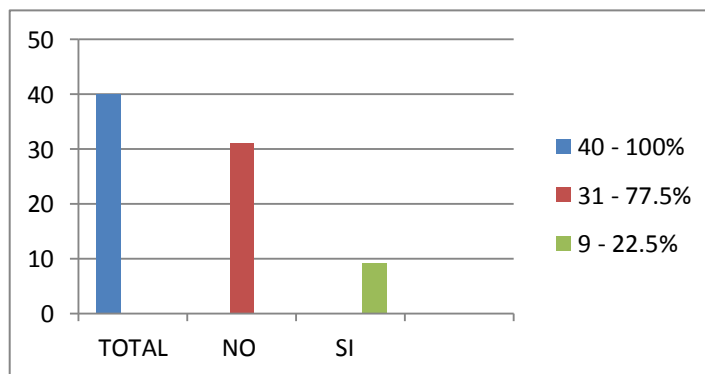
Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°30, a ceca de que si el docente debe intervenir en problemas familiares, un 80% de encuestados dice que si porque se convive con ellos, es parte integral del proceso, esto permite un conocimiento global, pero también solo cuando el papa lo solicite; en cambio el 20% dijo que no porque son problemas familiares y se debe respetar la intimidad familiar.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
ESTUDIANTES

TABLA 31

A. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)
1. CONOCES EL PEI



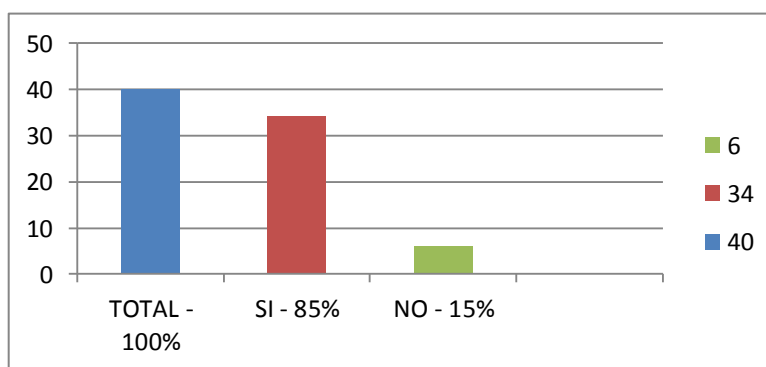
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°31, los estudiantes fueron consultados sobre si Conocen el Proyecto Educativo Institucional, un 77.5% contestó que no y un 22.5% que si lo conocía.

TABLA 32

CONOCES LA PROGRAMACIÓN ANUAL DESDE EL INICIO DEL AÑO



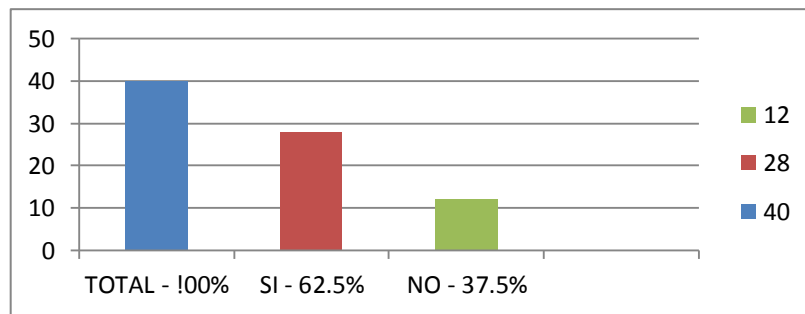
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la

Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 32, sobre la si los estudiantes conocían la Programación Anual desde el inicio del año, un 85% contestaron que si y un 15% que no, lo que permite ver que los maestros si dan a conocer sus programaciones desde el inicio del año, información que les servirá para dar seguimiento a la materia durante todo el año lectivo.

TABLA 33
2. SE CAPACITAN TUS MAESTROS

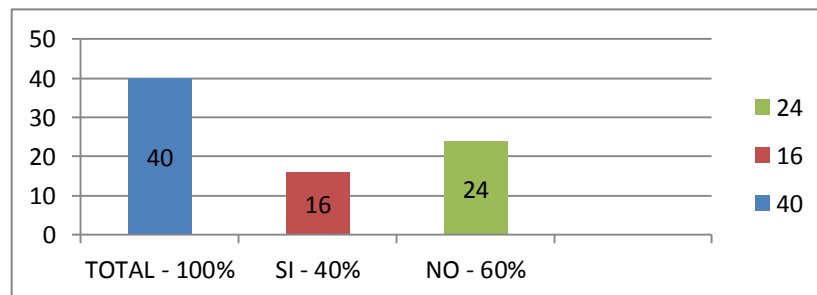


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 33, a cerca de que si SE CAPACITAN TUS MAESTROS, un 62.5% contesto que si y un 37.5% que no.

TABLA 34
3. SE CAPACITAN FUERA DE LA INSTITUCIÓN



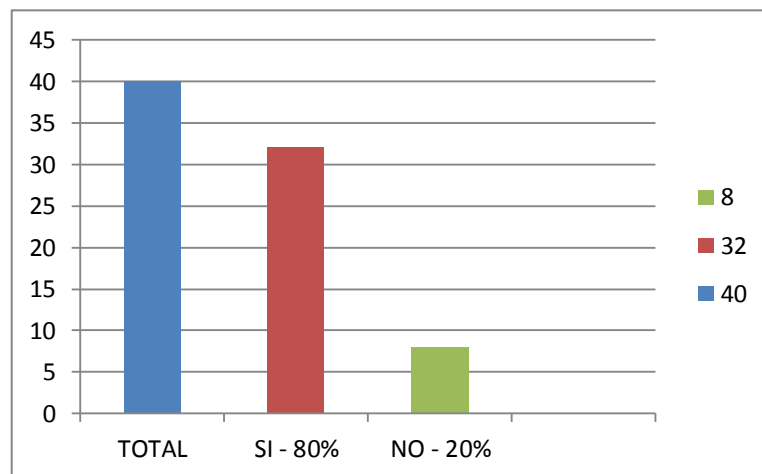
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 34, en referencia a que si conoces que los maestros se capacitan fuera de la institución, un 40% responde que si y un 60% que no.

TABLA 35

4. PONE AL SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES SU PRÁCTICA EDUCATIVA

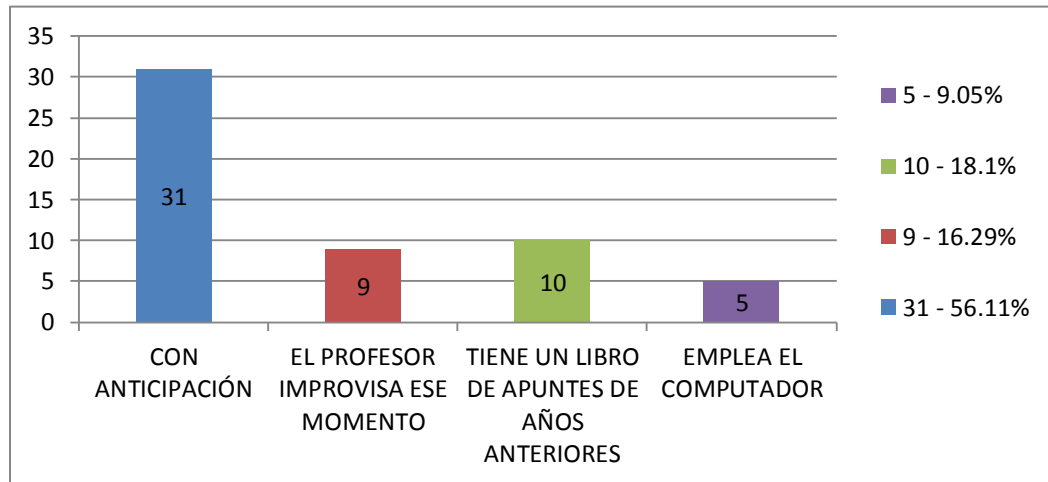


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 35, en referencia a que si el docente pone al servicio de los estudiantes su práctica educativa, un 80% responde que si y un 20% que no.

TABLA 36
PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES



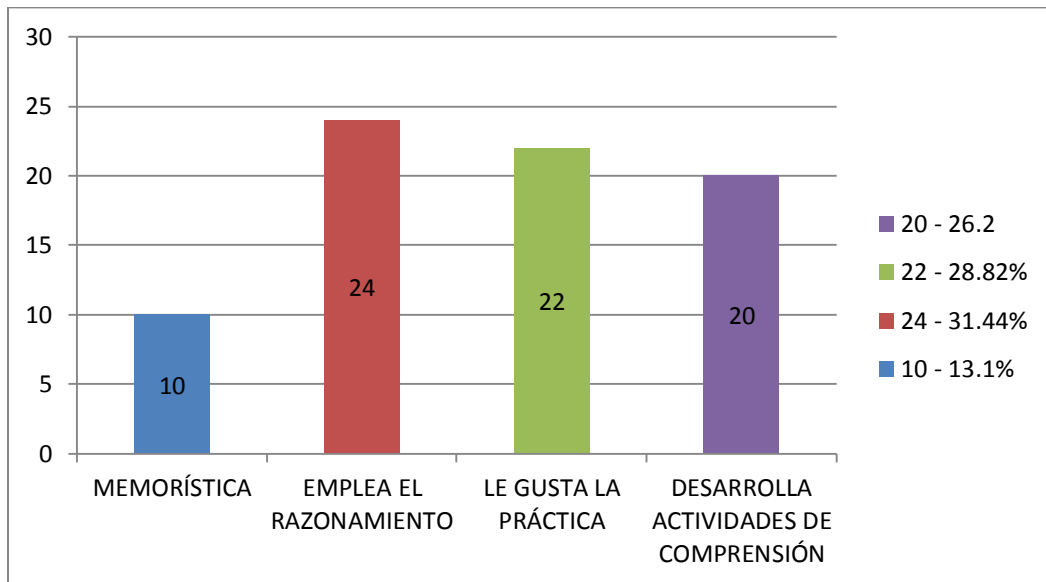
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 36 de PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES, en base a las 55 respuestas obtenidas un 56.11% dice que el docente planifica con anticipación, el 16.29% que el docente improvisa en ese momento, el 18.1% que trabaja con un libro de apuntes de años anteriores y el 9.05% que emplea el computador.

B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

TABLA 37
COMO ENSEÑA EL DOCENTE

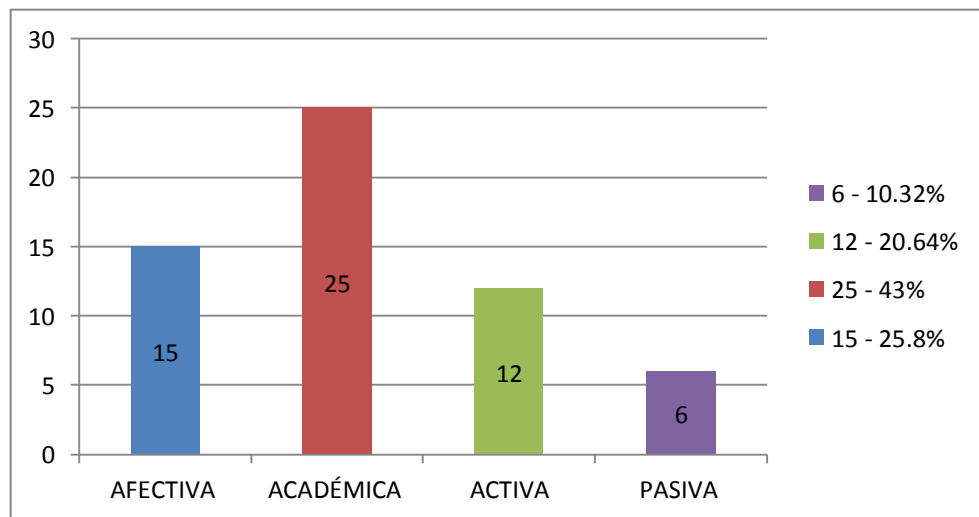


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 37, de 76 respuestas obtenidas a cerca de COMO ENSEÑA EL DOCENTE, el 31.44% contesta que emplea el razonamiento, el 28.82% que le gusta la práctica, el 26.2% que desarrolla actividades en clase y el 13.1% que es memorístico.

TABLA 38
5. RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE

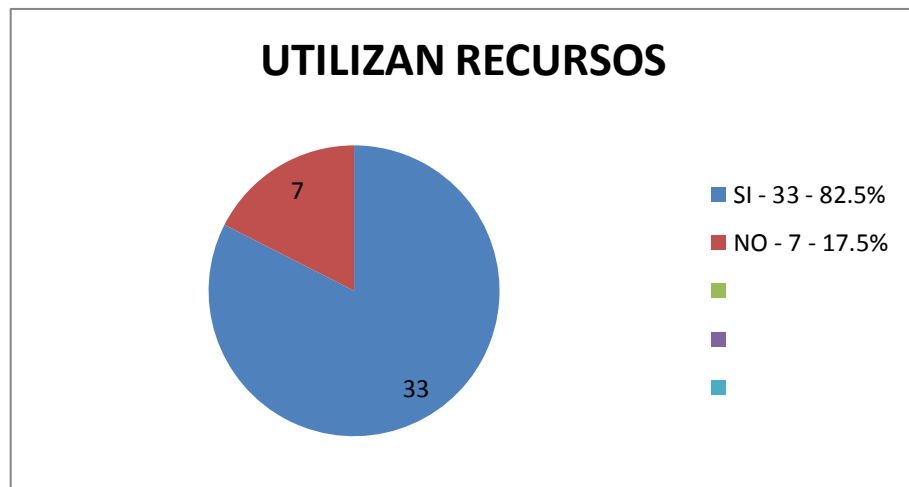


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 38 de RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE, esta se la lleva de las siguientes formas: afectiva 25.8%, académica 43%, activa 20.64%, pasiva 10.32%, lo que evidencia que los actores principales del proceso enseñanza – aprendizaje tienen una muy buena predisposición para relacionarse, lo que beneficiará la labor educativa.

TABLA 39
UTILIZAN RECURSOS QUE POSEE EL CENTRO



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 39, a cerca de que si los docentes UTILIZAN RECURSOS QUE POSEE EL CENTRO, el 82.5% respondió que sí y un 17.5% que no; es decir si se hace uso de los recursos del centro y no solo del aula de clases.

TABLA 40
1. TÉCNICAS QUE UTILIZA

ESCUELA	COLEGIO
DICTA	VIDEOS

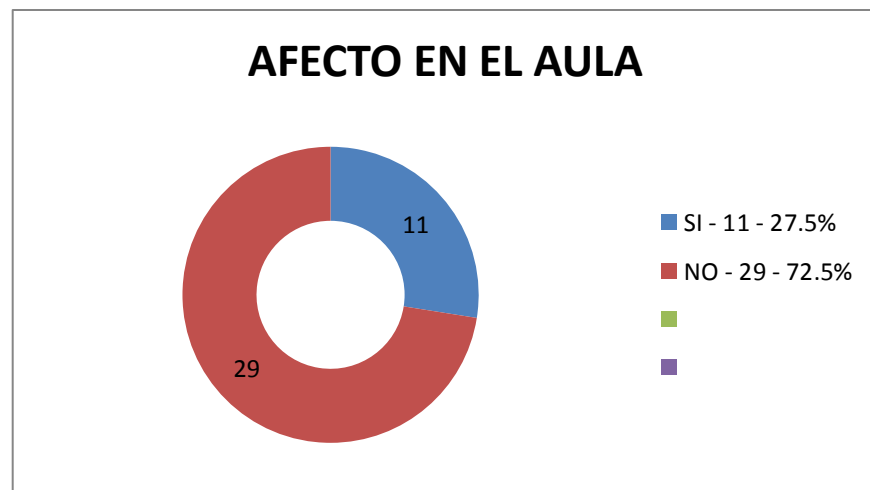
INVESTIGAR	MAPAS CONCEPTUALES
RESUMENES	EJEMPLOS DE VIDA
TAREAS	COMPARACIÓN
PRÁCTICAS	PROYECTOS

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 40 a cerca de TÉCNICAS QUE UTILIZA a nivel de escuela respondieron: dicta, investigar, tareas, prácticas y resúmenes, en cambio a nivel de colegio: ejemplos de vida, videos, mapas conceptuales, comparación y proyectos.

TABLA 41
11. LA FORMA DE DAR CLASE ES FRÍA Y SOLO SE DEDICA A LA ASIGNATURA



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

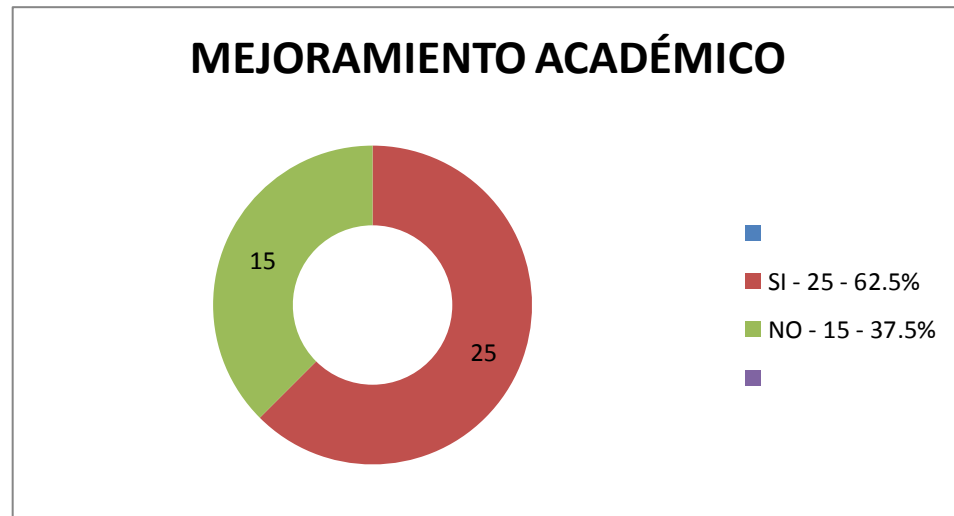
Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 41, a cerca de LA FORMA DE DAR CLASE ES FRÍA Y SOLO SE DEDICA A LA ASIGNATURA, un 27.5% contesta que si y un 72.5% que no, como

consecuencia de una adecuada relación entre estos dos actores de la labor educativa.

TABLA 42

11. MEJORAMIENTO ACADÉMICO



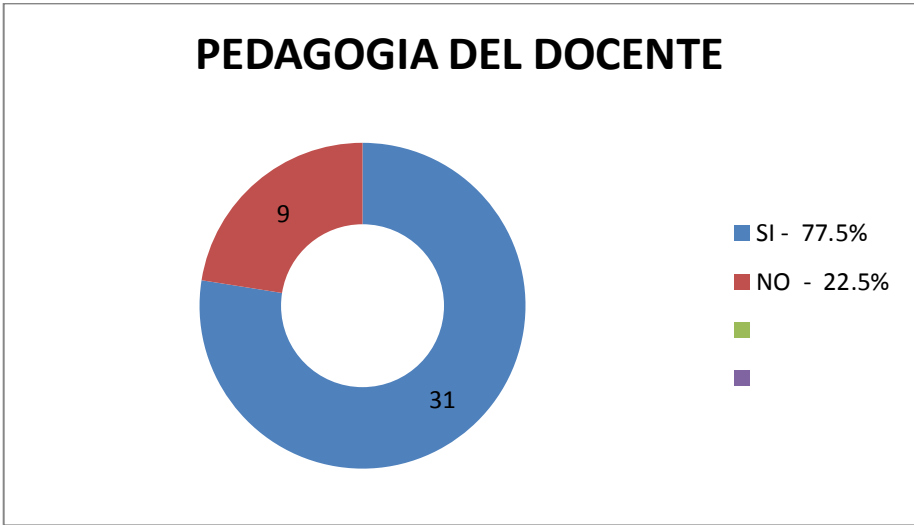
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 42, MEJORAMIENTO ACADÉMICO, el 62.5% los encuestados dicen que su nivel académico ha subido, en tanto el 37.5% contesta que no.

TABLA 43

¿Consideras que la forma de dar clase, de tus profesores, es apropiada para aprender?

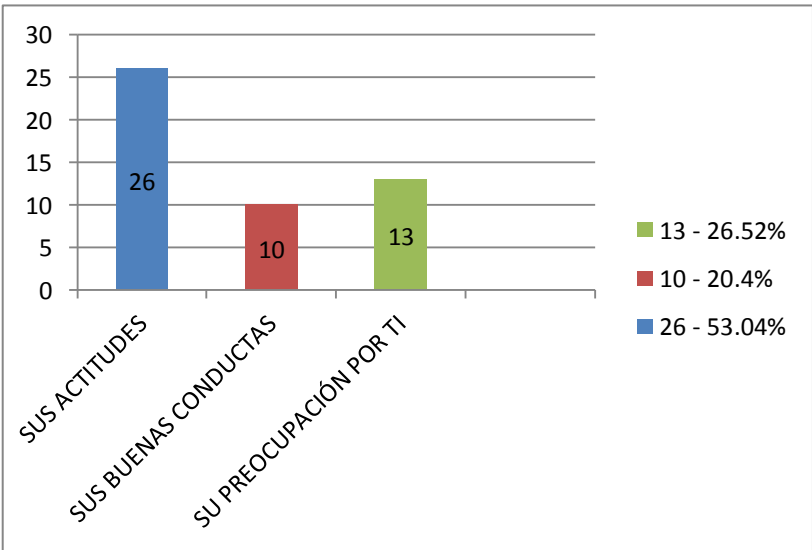


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 43, a cerca de forma de dar clase, de tus profesores, es apropiada para aprender, un 77.5% contesta que si y un 22.5% que no.

TABLA 44
12. DE TU MAESTRO/A TE GUSTA



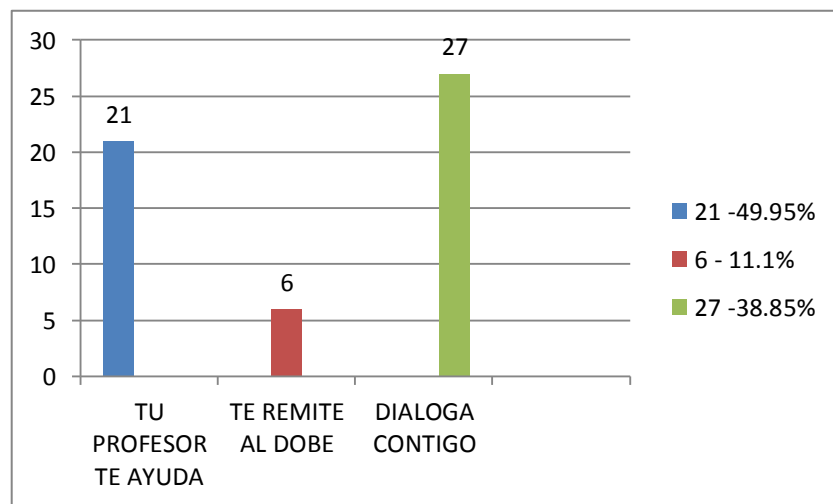
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 44, de 49 respuestas obtenidas a cerca DE TU MAESTRO/A TE GUSTA, sus actitudes un 26.52%, sus buenas conductas un 20.4% y su preocupación por ti un 53.04%.

TABLA 45

11. Cuando tienes problemas



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 45%, CUANDO TIENES PROBLEMAS, los decentes ayudan al 49.95%, remiten al DOBE al 11,1% y dialogan con el 38.85% de los estudiantes.

TABLA 46

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

Escuche
Ayude
Aconseje

Dedique tiempo

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

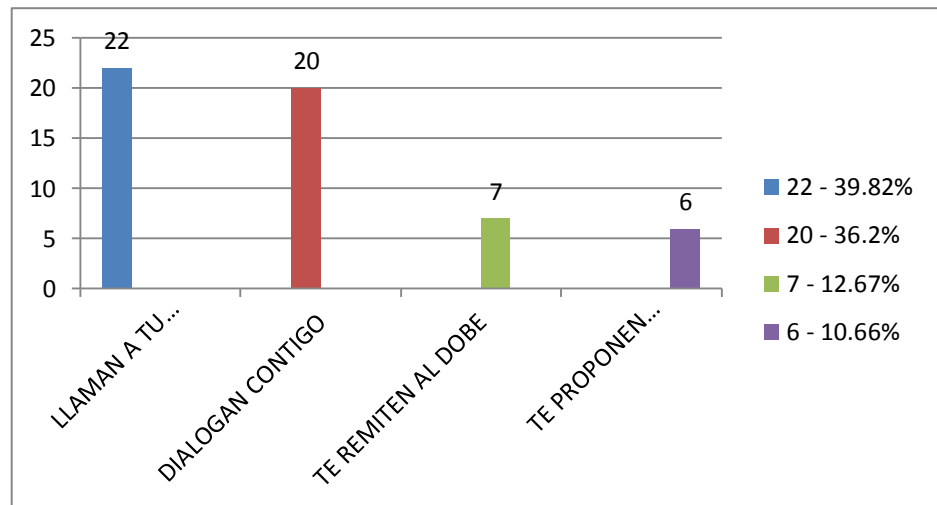
Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 46, los estudiantes aspiran que cuando estén en apuros el docente los escuche, aconseje, ayude, y dedique tiempo.

TABLA 47

C. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

13. Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:



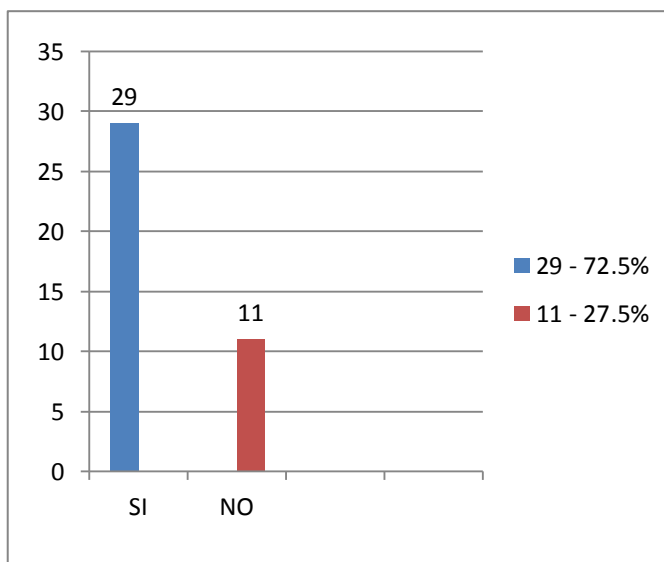
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 47, CUANDO TUS MAESTROS DETECTAN MALAS CONDUCTAS, EL 39.82% llaman al representante, el 36.2% dialogan con el, el 12.67% los remiten al DOBE, y el 10.66% proponen trabajos extras.

TABLA 48

14. ¿Consideras que el maestro es quien puede ayudarte en tus problemas en el colegio?



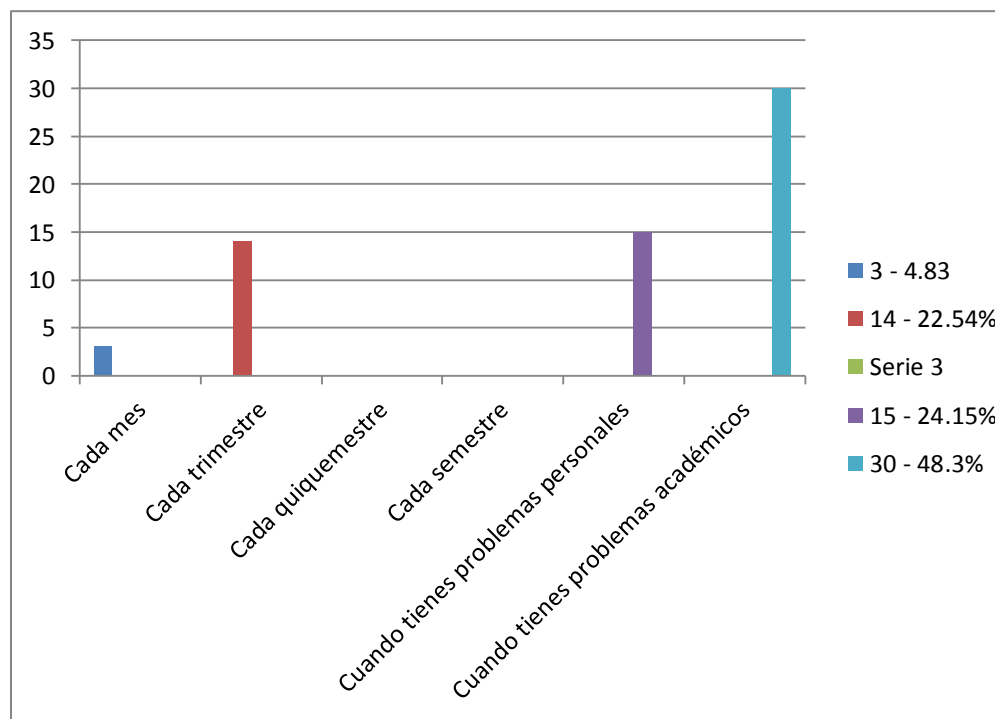
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 48, EL MAESTRO ES QUIEN PUEDE AYUDARTE EN TUS PROBLEMAS, el 72.5% de estudiantes considera que si, y el 27.5% que no.

TABLA 49

15. Tus maestros se comunican con tus padres o representantes

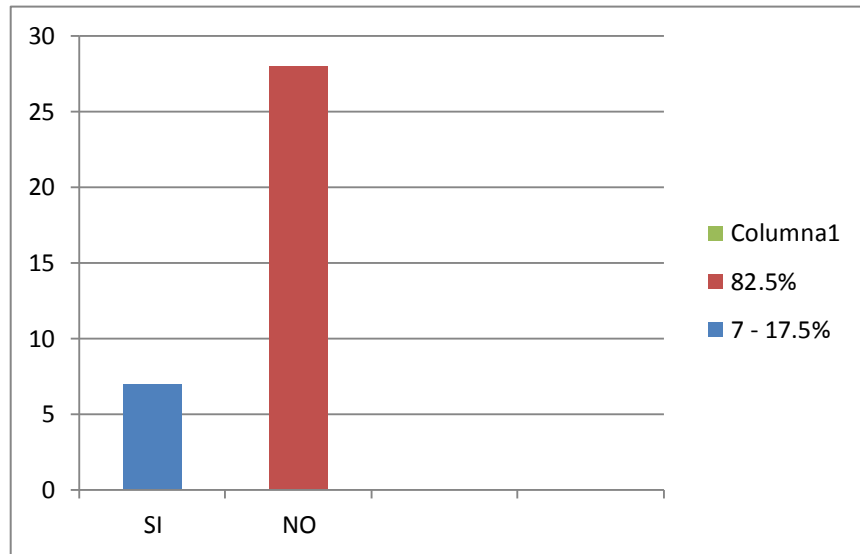


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N° 49, COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA, el 4.83% lo hace cada mes, el 22.54% cada tres meses, el 24.15% cuando el alumno presenta problemas personales, y el 48.3% cuando tiene problemas académicos. Nótese que los conflictos son la principal causa para que un representante acuda a la Institución educativa.

16. INTERVENCIÓN DE LOS MAESTROS ANTE PROBLEMAS FAMILIARES



SI	NO
APOYO, AYUDA, SON PSICÓLOGOS	ES ALGO PERSONAL.

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de los niveles Básico y Medio de la Unidad Educativa Borja.

Autor: Jhon Henry Alvarado.

En la tabla N°50, INTERVENCIÓN DE LOS MAESTROS ANTE PROBLEMAS FAMILIARES, el 82.5% de estudiantes dice que sí, porque es un apoyo, una ayuda o porque de pronto el docente también es psicólogo, en cambio el 17.5%, dice que no porque es algo personal.

6. DISCUSIÓN

Se debe tomar en cuenta en este punto de la investigación, que el llevar a cerca de la “Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana, en la Unidad Educativa Borja durante el año lectivo 2010 – 2011”, se puede anotar.

Desde este proceso investigativo dentro de la Unidad Educativa Borja, significo todo un reto, ya que el bregar contra la resistencia ante la encuesta por parte de varios colegas, le dio un matiz especial a este trabajo; sin embargo toda la información recabada que consta en este documento, no es más sino una radiografía a una muestra de maestros que representan la Unidad Educativa Borja, y han sido ellos quienes con su colaboración han hecho posible obtener datos ciertos de sobre la realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana, en la Unidad Educativa Borja durante el año lectivo 2010 – 2011, y de acuerdo a los resultados obtenidos una vez concluidas las encuestas, y tabulados los datos que constan anteriormente en este documento, se evidencia varios puntos que se los va a tratar a continuación.

Empecemos analizando la Tabla N° 7, que hace referencia al Conocimiento del PEI por parte de los docentes encuestados en el Centro Educativo; aquí se puede apreciar que un 77.5% de los docentes conocen a cerca del Proyecto Educativo Institucional, mientras que el 22.5% no; al igual que en la tabla N°31, los estudiantes fueron consultados sobre si Conocen el Proyecto Educativo Institucional, un 77.5% contestó que no y un 22.5% que si lo conocía.

Es decir el Proyecto Educativo Institucional es de conocimiento docente en mayor proporción que de conocimiento estudiantil, esto se debe sobre todo que el docente es quien está en la obligación de conocerlo para poder llevar adelante la labor educativa encaminándola bajo los objetivos de la Unidad Educativa Borja.

Siempre será sano poder tener la información a la luz de todos los actores del proceso educativo, y con mayor razón a quienes son protagonistas directos del quehacer educativo.

Este Proyecto Educativo Institucional está basado en el Paradigma Pedagógico Ignaciano. que busca y es: unificar y concretar principios , un paradigma con carácter universal para la Compañía de Jesús, considera un aprendizaje de valores dentro del currículo, un instrumento útil para toda forma de educación, pedagogía humana y universal, método ecléctico, enriquecido con la experiencia, pedagogía abierta, proyecto integral de renovación y capacitación, como clave de la formación está a relación maestro- alumno, implica una visión global, su objetivo último es el crecimiento global de la persona, busca formar líderes para el servicio, desarrolla las potencialidades en busca de la excelencia humana y cristiana, implica una educación para la fe y la justicia, pág. 10. El modelo educativo de la Unidad Educativa Borja es el Paradigma Pedagógico Ignaciano, en el cual todos los docentes de la Institución deben basarse para de desarrollar su actividad dentro de la misma.

La Tabla N° 8, hace referencia a la participación en la Planificación Curricular Institucional por de los docentes, lo que permite ver que existe una participación del 62.5% en la misma, sin embargo un 27.5% de encuestados no.

En la tabla N° 36 de la planificación de las clases, un 56.11% dice que el docente planifica con anticipación, el 16.29% que el docente improvisa en ese momento, el 18.1% que trabaja con un libro de apuntes de años anteriores y el 9.05% que emplea el computador.

“La planificación curricular estudia el contenido o materia de instrucción, como se lo realiza y su enseñanza: el método, y cuando se presentan los diversos temas”. Phenix. (1968).

“Una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados.” Taba (1976).

“ El plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa(...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se

desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. Pág. 82.

En general se nota puntualidad y en la planificación oportuna que el docente presenta a sus estudiantes; esto es básico porque del tiempo que se dedique para planificar las clases de ello dependerá la calidad de las mismas y a su vez su mejor aprovechamiento.

Uno de los puntos del Paradigma Pedagógico Ignaciano, antes mencionado dice que, como clave de la formación está a relación maestro - alumno, más resulta que es afectiva 25.8%, académica 43%, activa 20.64%, pasiva 10.32%, lo que evidencia que los actores principales del proceso enseñanza – aprendizaje tienen una muy buena predisposición para relacionarse, lo que beneficiará la labor educativa, de acuerdo a la tabla 38.

Los alumnos muestran que el docente prioriza la parte académica, por sobre los afectivo o el deseo de generar una relación activa, como es de suponerse, esto no cumple con uno de los puntos básicos del Paradigma pedagógico Ignaciano, y nos deja ver a las claras que no existe una sinergia, sino más bien se procede a relacionarse con los estudiantes en forma normal, sin darle el tinte ignaciano, que es busca desarrollar una relación docente estudiante en forma categórica par de allí partir convivir el quehacer educativo diario.

Todo relación de cualquier índole necesita tener lazos fuertes que contribuyan al real avance y progreso de todo proceso, porque lo dinamiza, lo agiliza, pero por sobre todo esto le da un valor agrado, el de la confianza, básica para establecer relaciones sólidas y duraderas..

“La política N° 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador en cuanto a la Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida, dice que: de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida.

En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente.”

Esto nos llama a pensar que los docentes deben buscar capacitarse de mejor manera para poder desempeñar sus funciones al más alto nivel, profesando el mejor rendimiento en pro de una educación de calidad y calidez.

En la tabla n° 6 se puede apreciar que el 90% de docentes de la Unidad Educativa Borja son preparados académicamente, el 50% poseen título de Postgrado, en tanto el 40% poseen título de tercer nivel, si bien es cierto el 10% aún no posee título, varios de ellos están ya en ese camino.

De acuerdo a la tabla 11, el 75% de los docentes ha recibido capacitación por parte de la institución, según los datos de la tabla 12, el 77.5% de docentes quiere capacitarse.

Los datos de la Tabla N° 12, Docentes que quieren capacitarse, dan como resultado un 77.5% de docentes que desean capacitarse, lo que quiere decir que esa avidez de conocimiento permitirá a la larga un mejoramiento sustancial en el desarrollo de sus funciones pedagógicas; no obstante si desmotiva el hecho de que un 25% de docentes no deseen hacerlo, o quizá lo hagan por cuenta propia.

Los datos de la Tabla N° 13, a cerca de Capacitación por cuenta propia estos muestran un marcado interés de los docentes que representan el 82.5%, quienes por sus propios medios buscan su superación profesional, lo que repercute directamente en su labor educativa. Para un profesional el no querer capacitarse no siempre será por cuestiones personales, sino más bien por otros motivos, sin dejar de lado los económicos, dentro de este grupo consta este 17.5%.

En cuanto a los datos de la Tabla N° 14, a cerca del Mejoramiento Pedagógico 62.5% de los docentes si son capacitados por la institución, 37.5% no.

En cuanto a los datos de la Tabla N° 15, que permite ver si el docente se encamina a los objetivos pedagógico – curriculares del centro educativo, todos contestaron que si, esto significa que hay una sinergia absoluta con lo que la institución se ha propuesto como misión educativa.

En la tabla 33 consta que lo estudiantes conocen que sus profesores se capacitan.

Entonces la Unidad Educativa Borja si se preocupa por capacitar a sus maestros, en especial da atención a quienes no conocen el Paradigma Pedagógico Ignaciano, que el pilar fundamental de la enseñanza de signo católico que imparte la institución.

Las capacitaciones que da la Unidad Educativa Borja son una vez al año, ya sea al finalizar el período lectivo, o al inicio del nuevo año. Además uno de los grandes temas que se está tratando continuamente es la actualización en planificaciones, ya que esta últimamente ha sido la de constantes cambios debido a los pedidos del Ministerio de Educación.

En este sentido la Unidad Educativa Borja promueve desde hace 3 años un plan de Postgrados para quienes en forma voluntaria deseen acceder a un cuarto nivel, siendo mi persona, uno de los beneficiarios de este paquete de Becas educativas.

La gran mayoría de docentes, incluidos todos quienes laboran en las Institución y que no fueron tomados en cuenta dentro de este trabajo, y que sobrepasa los cien, poseen preparación académica significativa, lo que se vierte a favor del estudiantado.

En cuanto se refiere a las estrategias, que son consideradas de acuerdo al concepto de la página diez como: “En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje.”

En la Tabla N° 9, se nota claramente que el 92.5% de docentes emplean estrategias de diferente tipo para enseñar como la observación, organizadores gráficos, audiovisuales, grupos, disertaciones, juegos, dramatizaciones, mapas conceptuales, en tanto el 7.5% no lo hace, lo que refleja una adecuada planificación para llevar adelante una clase.

Tomamos este concepto para referirnos a los resultados que nos muestra la tabla 18, a cerca de la didáctica empleada los docentes manifiestan que emplean didácticas tales como: actividades en un 34.56%, ejecutan procesos en un 30.24%, utilizan recursos en un 30.24% y emplean contenidos en un 27%, todo esto muestra que se está realizando un trabajo didáctico continuo, utilizando todos los caminos posibles.

El modelo pedagógico que utiliza los docentes tiene sus bases teóricas en:

De acuerdo a la tabla 10, en donde el docente habla del modelo que utiliza, se le pregunta sobre el conductismo, el constructivismo, el humanismo y el pragmatismo.

El conductismo que tiene una injerencia en la Unidad Educativa Borja del 17.5% se basa en:

“La pedagogía conductista promovió el conocimiento es una copia de la realidad, lineal y acumulativo. Se buscó planificar la educación a modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudiesen poner en riesgo su eficiencia, transmitir procesos mecánicos. El currículo mismo son los objetivos, y ejecutar bien la técnica.” pág. 22

En tanto el constructivismo en:

“En la pedagogía constructivista, pág. 36, en términos más técnicos, el alumno es quien construye nuevos aprendizajes, no es el profesor quien proporciona aprendizajes. Construir aprendizajes significa, en palabras de Coll “modificar diversificar y coordinar esquemas de conocimiento, estableciendo de este modo, redes de significado que enriquecen el conocimiento del mundo físico y social y potencian el crecimiento personal”. La concepción de que el alumno es el único responsable de la construcción de sus aprendizajes, no exime de responsabilidades al profesor. Este se constituye en el valiosísimo ente que favorece y facilita que los alumnos puedan procesar y asimilar la información que reciben.

Las actuaciones de los maestros como mediadores entre los contenidos y el alumno son del todo importantes, porque es el profesional experto que propone experiencias, contenidos, materiales, adecuadamente planificados, para contribuir a que el alumno aprenda.

El autor de esta, Piaget, dice que el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. El desarrollo cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; dichas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en sucesivas fases o estadios caracterizados cada uno por un determinado nivel de desarrollo.

Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un

mecanismo de asimilación y acomodación facultado por la actividad del alumno. Para el constructivismo, el aprendizaje es una construcción y se produce a partir de los “desequilibrios” -o conflictos cognitivos- que modifican los esquemas de conocimiento del sujeto. El constructivismo no es un método de enseñanza. Es una propuesta para promover el aprendizaje en los sujetos, un modo en que la cultura le ofrece a los educandos para aprender en los contextos educativos y fuera de ellos.

En tanto el humanismo:

“Hace referencia al aprendizaje de valores y de la moral. Uno de los puntos más importantes que debemos destacar en el modelo de Bandura es lo que él denominaba determinismo recíproco que da lugar a diseñar un currículo interdisciplinario continuo entre el comportamiento personal y el determinismo del medio ambiente o entorno social. En la práctica de los valores que se está cultivando en una institución educativa deben comprometerse todos los que conforman dicho instituto, practicando con el ejemplo, los valores que son objeto de recuperación. Los procesos de atención que postula Bandura, son estímulos característicos de los valores, la cuestión fundamental es observar y practicar las dimensiones significativas del comportamiento que sirvan de modelo en este caso el entorno educativo. El nivel más alto del aprendizaje por observación se obtiene, primero mediante la organización y repetición del comportamiento del modelo en un nivel simbólico y sólo después a través de la realización expuesta del comportamiento. En Bandura es claramente notorio los esquemas de Entradas, Procesos y Salidas”.

En la tabla N° 19, existe un error de fondo, ya que todos los docentes deberían haber contestado que utilizan el Modelo Pedagógico Ignaciano, sin embargo utilizan otras alternativas como la, constructivista, el modelo socio cultural, Piaget, Ausubel, Holístico, técnicas personales, sumatoria de todas, lo que indica que cada quien coge su propio camino para llevar a cabo los objetivos institucionales. Pero se aprecia que todos los modelos anotados en esta tabla dicen que se está diversificando de forma amplia la visión pedagógica de quienes laboran en la institución.

Y para rematar dicen en la Tabla 21, que se refiere a cuan apropiado es el Modelo utilizado, y un 95% de docentes coinciden, en que si es apropiado para poder desempeñar con éxito su labor, apenas un 5% dice que no.

Entonces ¿Porqué no se hace uso del mismo como lo pide la Unidad Educativa Borja y se utiliza otros modelos que como en el caso de algunos nada tiene que ver con la propuesta ignaciana?

La pedagogía tradicional “propone lograr el aprendizaje mediante la transmisión de informaciones”. En la tabla N° 40 a cerca de las Técnicas que utiliza el docente, se anota que utiliza el dictado, es decir se continua ejerciendo la pedagogía tradicional.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

1. Las encuestas revelan que existe una alta preparación académica por parte de los docentes, a nivel, de pregrado y postgrado.
2. El Proyecto Educativo Institucional es de conocimiento docente, pero el alumnado lo desconoce.
3. Existe una directa y adecuada participación de los docentes en la Planificación Curricular de la Unidad Educativa Borja.
4. El profesor prepara sus clases anticipadamente y utiliza diversas estrategias para enseñar; los alumnos están conscientes de que ponen a su servicio sus conocimientos a lo largo de cada hora de clase.
5. El modelo pedagógico más utilizado en la Unidad Educativa Borja es el Constructivismo.
6. La actualización pedagógica para los docentes se la realiza en mayor grado por iniciativa propia; los alumnos saben que se capacitan, pero no saben que los hacen por sus propios medios.
7. Los docentes que laboran en la Unidad Educativa Borja en su totalidad encaminan su labor educativa bajo los objetivos pedagógicos – curriculares de este centro educativo.
8. Mientras los docentes afirman llevar una relación Docente-estudiante del tipo afectivo, los estudiantes afirman que esta se basa en lo académico.

9. El modelo pedagógico utilizado ha permitido que el nivel académico se incremente notablemente; los alumnos creen que la forma de impartir las clases hacia ellos es la más apropiada.
10. A los alumnos les gusta las actitudes de sus profesores, por eso buscan imitarlas.
11. Ante los problemas el profesor dialoga con los estudiantes; estos expresan su necesidad de ser escuchados, ayudados, aconsejados y al dialogar se sienten atendidos.
12. Ante la presencia de conflictos el docente llama al representante prioritariamente, sin embargo los estudiantes piensan que es su maestro quien puede ayudarlo con los problemas que presentan al interior del establecimiento educativo.

RECOMENDACIONES

1. Pedir que la Unidad Educativa Borja, por medio de su departamento de Recursos Humanos, posibilite el llevar a cabo un nuevo Programa de Becas Docentes en los niveles de pregrado y postgrado para todos los maestros que laboran en la Institución y que de forma libre y voluntaria deseen acogerse al mismo.
2. Buscar acercar de mejor manera la información a cerca del Proyecto Educativo Institucional por medio de una sociabilización con los estudiantes, para que estén al tanto de todo lo que la institución proyecta para su beneficio educativo.
3. Agotar todos los recursos e instancias posibles antes de llamar al representante del alumno en conflicto.
4. En caso de que la Institución no tenga los elementos necesarios para proceder con capacitaciones continuas hacia los docentes, estos deben tomar la iniciativa y capacitarse por cuenta propia.
5. Revisar la relación Docente-estudiante, para establecer un mismo idioma y lograr que a partir de la iniciativa docente, esta relación mejore sustancialmente.

8. PROPUESTA

8.1 Presentación

Las conclusiones 11 y 12 del presente trabajo investigativo revelan una urgente necesidad por parte de los alumnos de contar con una ayuda más cercana y efectiva ante los conflictos que puedan presentarse durante el transcurso de su vida estudiantil.

Esto significa que el alumno está rodeado de un grupo de personas que están directamente relacionadas a él tanto en su hogar como en su Institución Educativa, que pueden ayudarle cuantas veces él lo necesite, es por esta razón que esta propuesta busca organizar a estos actores, incluidos todos, para que juntos puedan aportar a que el estudiante supere cualquier dificultad y siga siempre adelante en esta etapa de su vida.

La Unidad Educativa Borja, es una Institución de signo católico, que trabaja con educadores y educadoras ignacianos, jesuitas y laicos que buscan educar líderes ignacianos con excelencia integral, al servicio de los demás y comprometidos con el momento histórico de nuestra patria, contando siempre con el amor de Dios, la protección la Madre Dolorosa, el legado espiritual de San Ignacio de Loyola, la experiencia educativa de más de 450 años de la Compañía de Jesús en el mundo, la experiencia educativa en la historia de la Unidad Educativa Borja, el apoyo de la Red de Colegios de la Compañía de Jesús en Ecuador y el aporte de un personal cualificado y comprometido.

Entonces, si se desea educar líderes de excelencia humana y cristiana, se debe formar junto con el a todos quienes van a acompañarlo durante su vida educativa, es por esto que pongo en consideración la siguiente propuesta detallada así:

8.2 Tema: UEF

8.3 Denominación: Planificar y desarrollar un programa de FORMACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA FAMILIAR en la Unidad Educativa Borja de la Ciudad de Cuenca durante el año lectivo 2011-2012, con la participación de un coordinador, los dirigentes, los padres de familia y los estudiantes.

8.3 Naturaleza de la propuesta

8.5 Descripción: Crear un equipo de formación familiar que sea parte del Sector de Formación de la Persona, que diseñe, elabore e implemente una Plan para la Unidad Educativa Familiar de la Unidad Educativa Borja.

8.6 Fundamentación: Busca, desde el punto de vista institucional, poner énfasis en la calidad de las relaciones que se generan al interior de esta.

8.7 Finalidad del proyecto:

8.8 Objetivos:

General:

- Acompañar y formar a los padres y madres en la tarea de ser los primeros formadores de sus hijos, fortaleciendo la alianza familiar y comprometiéndolos como activos co partícipes del Proyecto Educativo Institucional.

Específicos:

- Que la Directiva de Padres de familia entiendan sus funciones
- Relación directa con el equipo de trabajo.
- Sistematizar y organizar las actividades de formación para padres y madres del colegio.
- Entregar herramientas para fortalecer las competencias parentales.
- Fortalecer el crecimiento personal para padres y madres.
- Fortalecer la relación conyugal
- Fortalecer el crecimiento como familia.
- Fortalecer la alianza familia - Unidad Educativa Borja
- Fortalecer el rol de la familia como protagonistas y acompañantes del proceso educativo, psicológico y pedagógico de los hijos.
- Formar a los padres y madres en la fe y la Espiritualidad Ignaciana.

8.8 Meta:

- Logar que las familias de la Unidad Educativa Borja conozcan la misión del Equipo de Formación de la Familia, considerándolo como una instancia creada para el servicio y crecimiento de ellas.
- Mejorar las dinámicas familiares internas, elevando los índices de satisfacción familiar en los estudiantes y sus padres y madres.
- Para ello se desea que las familias de la Unidad Educativa Borja participen al menos en una actividad del plan del año, en aquellas instancias consideradas como deseables o de profundización.

8.9 Beneficiarios:

El estudiantado, Padres, Madres, y la Unidad Educativa Borja

8.10 Productos:

Los productos son de dos tipos que se detalla a continuación:

- a. Plan de Formación, completamente gratis, tales como: Jornadas para Papás y Mamás nuevos, Jornadas para Padres y Madres, Entrevistas y todas las instancias de encuentro entre padres, madres e hijos, Talleres, Reuniones, Jornadas con la Directiva de Padres de Familia
- b. Plan de profundización, con una inscripción que costeará cada uno de los inscritos.

Estas actividades de profundización son actividades complementarias al proceso educativo y formativo de los estudiantes. Entregan herramientas para el desarrollo personal, de pareja y/o familia, de crecimiento en la fe y en la espiritualidad Ignaciana.

La Unidad Educativa Borja debe considerar altamente recomendable estos lineamientos aquí expuestos.

8.11 Localización física y cobertura espacial:

Todas las actividades se las efectuarán en los predios de la Institución, ya que esta pone a disposición las mismas, e incluso se podrá utilizar la Casa de Retiros San Juan Bermans de Quingueo para las jornadas previstas.

8.12 Actividades y tareas

- Jornadas para Papás y Mamás nuevos
- Jornadas para Padres y Madres
- Entrevistas y todas las instancias de encuentro entre padres, madres e hijos
- Talleres
- Reuniones
- Jornadas con la Directiva de Padres de Familia
- Ejercicios Espirituales
- Retiros
- Apostolados
- Comunidades de padres y madres
- Catequesis familiar de Iniciación a la Vida Eucarística

Para estas actividades la Unidad Educativa Borja considerara imprescindible la asistencia de los padres y madres, por cuanto sus objetivos apuntan a temas o situaciones que implican una estrecha relación con el Proyecto Educativo Institucional, o que son consideradas complementarias al proceso educativo y formativo de los estudiantes.

Y otras de carácter voluntario tales como:

- Asesoría a padres y madres.
- Asesoría a esposos, padres separados, madres solteras, padres solteros.
- Elaboración de presupuesto familiar
- Otras capacitaciones
- Enriquecimiento espiritual

8.13 Métodos y técnicas

Para sacar adelante esta propuesta se realizará un trabajo coordinado, con una persona que fungirá de coordinador y el equipo de trabajo conformado por

dirigentes, sacerdotes, y un delegado de cada grado, que será el encargado de motivar a los demás para su compromiso para con este programa.

medio de reuniones periódicas que permitan no solo la programación anual del trabajo sino la evaluación, coordinación y supervisión de las mismas antes y después de ser realizadas.

8.14 Cronograma

A continuación se detallan las actividades a cumplir dentro de este primer año de la implementación de esta propuesta. Cada actividad esta establecida tomando en cuenta que existen actividades adicionales de tipo institucional ya establecidas en el calendario, entonces se pone a consideración el siguiente cronograma:

8.15 PLAN DEL AÑO

Actividades	Septiembre/2011				Octubre/2011				Noviembre/2011			
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°
1. Entrega del proyecto al Rector, Vicerrector, DOBE y Departamentos de Pastoral y Psicología.												
Reunión del equipo de trabajo												
2. Reunión con												

las instancias anteriores para definir actividades	Yellow	Yellow										
3. Preparación y motivación del equipo de trabajo		Green	Green									
Conferencia: Taller Camino a la Profundidad				Red		Red						
Taller para esposos nivel I.				Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue			
Taller para padres y madres separados							Purple	Purple	Purple	Purple	Purple	Purple

Actividades	Diciembre/2011				Enero/2011				Febrero/2011		
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°
Taller de administración de presupuesto familiar	Green										
Reunión de equipo de trabajo	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red

Acompañando el aprendizaje de nuestros hijos											
Ejercicios espirituales de fin de semana											
Taller para esposos nivel II											
Taller con padres nuevos											

Actividades	marzo/2012				abril/2011			
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°
Reunión de equipo de trabajo								
Entrevistas con padres nuevos								
Entrevistas a padres y madres								
Entrevistas a padres y madres separados								
Evaluaciones generales								

8.16 Recursos necesarios

a. Humanos:

Se establece un equipo de trabajo conformado por una persona que fungirá de coordinador y el equipo de trabajo conformado por dirigentes, sacerdotes, y un delegado de cada grado, que será el encargado de motivar a los demás para su compromiso para con este programa.

b. Materiales:

Estos se los proporcionará de acuerdo a la actividad que se vaya a ejecutar.

c. Técnicos:

.La coordinación se encargará de la logística

d. Financieros:

El presupuesto tentativo para financiar esta propuesta es de 2000 dólares americanos, los mismos que serán recaudados vía pensión mensual en el rubro otros, que dado que el plantel cuenta con 2138 alumnos en la actualidad no pasará de 1 dólar aproximadamente.

8.17 Presupuesto

El presupuesto tentativo para financiar esta propuesta es de 2000 dólares americanos.

8.18 NOTA FINAL

“Esta propuesta se hace viable porque la familia ha sido y es escuela de valores humanos y cívicos, hogar en que la vida humana nace y se acoge generosa y responsablemente.

La familia es insustituible para la serenidad personal y para la educación de los hijos”. San Ignacio de Loyola.

BIBLIOGRAFÍA

- ADÚRIZ BRAVO, Agustín, Et al. (2003). El olvido de la tecnología como refuerzo de las visiones deformadas de la ciencia. En Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 2, Nº 3.
- BARONA, C., VERJOVSKY, J., MORENO, M. y LESSARD, C. (2004). La concepción de la naturaleza de la ciencia (CNC) de un grupo de docentes inmersos en un programa universitario de formación profesional en ciencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-barona.html>
- CÁRDENAS SALGADO, Fidel A., SALCEDO TORRES, Luís E. y ERAZO PARGA, Manuel A. (1995). Los miniproyectos en la enseñanza de las ciencias naturales. Actualidad Educativa. Año 2, No 9 – 10. Editorial Libros y libres. Santafé de Bogotá. Septiembre – Diciembre.
- FERNÁNDEZ, Isabel, GIL, Daniel y CARRASCOSA, Jaime. (2006). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. Universitat de València.
- GARRET, R. M. (1995). “Resolver Problemas en la Enseñanza de las Ciencias”. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales 5, 6-15.
- GIL PÉREZ, Daniel. (1991). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias naturales, Relaciones controvertidas. Enseñanza de las ciencias 4(2), 1986. Reimpreso en planteamientos pedagógicos, 1(2). 38-60.
- GIL PÉREZ, Daniel y GUZMÁN DE O., Miguel. (1993). Enseñanza de las ciencias y la matemáticas. Editorial Popular S.A. Madrid.
- GIL PÉREZ, Daniel, CARRASCOSA, Jaime, FURIO, Carles y MARTÍNEZ, Torregosa. (1991). La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. Editorial Horsori. Barcelona.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M. I., LÓPEZ CERESO, J. A. y LUJÁN LÓPEZ, J. L. (1996). Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología, Barcelona, Tecnos.
- KAUFMAN, M. y FUMAGALLI, L. (2000). Enseñar Ciencia Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas, Ed. Paidós Educador B.A. ,Barcelona, México.

- PERALES PALACIOS, Francisco J. (1990). La resolución de problemas en la didáctica de las ciencias naturales. Revista Educación y Pedagogía. Volumen 21, No 21. Mayo – agosto.
- ACEVEDO, José Antonio y otros. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 2, Nº 2, pp. 121-140. En: <http://www.apac-eureka.org>.
- ADÚRIZ BRAVO, Agustín. (2005). Una introducción a la naturaleza de la ciencia. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.5Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales
- Auerdos internacionales: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS, 1990. Tailandia, Jomtien; FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, 2000. Dakar, Senegal. Acuerdos Nacionales: I, II Y III Consulta Nacional Educación Siglo XX; I Encuentro Pedagógico Ecuatoriano; Declaración de Galápagos: Cambio Educación Ecuatoriana. Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para personas jóvenes y adultas 2007-2015.