



**UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA**
La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

POSTGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**“REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR,
EN EL COLEGIO SAN LUIS GONZAGA, DEL CANTÓN QUITO,
PROVINCIA DE PICHINCHA, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2010-
2011”**

*Tesis de Investigación previa la
Obtención del Título de Magister
en Pedagogía.*

AUTOR: XAVIER GIOVANNI ROMERO DÍAZ

**DIRECTORA
Mgs. MÓNICA UNDA**

QUITO

**AÑO
2011**

CERTIFICACIÓN

Mgs.
Mónica Unda
DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

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

Mgs. Mónica Unda
Loja, junio del 2011

CESIÓN DE DERECHOS

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

Xavier Giovanni Romero Díaz, con CI. 1909344988, en calidad de autor 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.

Mg. Mónica Unda, con CI _____ en calidad de Directora de Tesis, declaro ser coautor de la presente investigación y en solidaridad con el autor, eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo investigativo.

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

Por constancia escribimos la presente Cesión de Derechos a los _____ días del mes de julio del año 2011-05-22

Mgs
Mónica Unda
CI:

DIRECTORA DE TESIS

Xavier Giovanni Romero Díaz
1709344988

AUTOR

AUTORIA

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

F _____
Xavier Giovanni Romero Díaz
CI. 1709344988

A G R A D E C I M I E N T O

Expreso mi agradecimiento a la UTPL, por haber facilitado mi enriquecimiento profesional y humano, a través de la oferta académica de postgrados.

Al Postgrado en Pedagogía por su filosofía, principios y objetivos y estrategias académicas, así como las especificidades de los programas de cuarto nivel, en cuanto a sus objetivos, perfil profesional, duración y título que otorga.

Al cuerpo docente del Postgrado en Pedagogía por sus medios de apoyo para el aprendizaje, sistemas de evaluación y por sus importantes recomendaciones durante el desarrollo de la maestría.

A las Instituciones Educativas que brindaron apertura para el progreso de las actividades inherentes a las encuestas, tabulaciones, observación de clase, etc.

A mi madre por su extraordinaria fuerza y eterna compañía.

1. RESUMEN

La Universidad Técnica Particular de Loja ha planteado el tema “Práctica Pedagógica y Curricular en el colegio San Luis Gonzaga, de la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2010 – 2011”, para buscar la verdad y formar al ser humano, a través de la ciencia, para que sirva a la sociedad.

La investigación se llevó a cabo en el Colegio San Luis Gonzaga, comunidad educativa que desde los lineamientos de la Red de Colegios y Unidades Educativas de la Compañía de Jesús y de los valores evangélicos, colabora en la formación integral de los hombres y mujeres para los demás; ubicada en la calle Pedro Ávila y Sebastián de Benalcázar sector La Armenia, Valle de los Chillos - Conocoto, provincia de Pichincha.

El Colegio Gonzaga es un colegio privado que pertenece a la Compañía de Jesús, su propuesta educativa se inspira en la espiritualidad ignaciana y en los lineamientos pedagógicos que aquella ha generado. Los estudiantes son capaces de tener un compromiso cristiano, intelectualmente competentes, abiertos al cambio de una sociedad más justa y humana. La población estudiantil que colaboró para el trabajo de investigación, fueron los alumnos del ciclo propedéutico, décimo de básica y a los alumnos del ciclo de especialización, tercero de bachillerato.

En este tema de investigación, las actividades orientadas a la obtención de datos fueron la encuesta, fichas de observación y entrevistas a los estudiantes del ciclo propedéutico y de fundamentación, así como a las autoridades y docentes respectivos; actividades que aumentaron los conocimientos de la problemática y que ayudaron a la solución del tema planteado por la Universidad.

Se concluye que el modelo pedagógico que más preponderancia tiene en la práctica de los docentes del colegio Gonzaga es el modelo conductista, enmarcados dentro de los lineamientos del Paradigma Pedagógico Ignaciano a través de sus cinco momentos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación, que conducen a un aprendizaje significativo y a la formación integral.

La propuesta que plantea para el mejoramiento de la realidad investigada, es el refuerzo de las características de los modelos conductistas, constructivistas y socio críticos, los principales exponentes de cada uno de estos modelos y su aplicabilidad en el aula de clase, a través de talleres, mesas redondas, clases magistrales, seminarios y encuentros, facilitados por los miembros de la misma institución o por personas con conocimientos sólidos en estas temáticas.

2. INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica Particular de Loja preocupada por el mejoramiento de la calidad de la educación en el país, ha planteado el tema de investigación “Práctica Pedagógica y Curricular en el Colegio Gonzaga, de la ciudad de Quito, durante el año 2010 – 2011”, con el afán de descubrir cuáles son las principales modelos educativos, que los docentes están poniendo en práctica, durante la administración de su labor profesional.

Los estudios se realizaron a docentes y estudiantes de los ciclos propedéutico, fundamentación y de bachillerato; así como a las autoridades del colegio Gonzaga de Quito, durante los tres trimestres del año lectivo 20100 – 2011; para ello se solicitó su ayuda para responder a una batería de preguntas, a modo de encuestas, las mismas que luego de ser analizadas, sirvieron de análisis posteriores, para el desarrollo de este tema de investigación.

Las visitas de aula a diferentes docentes, durante el horario normal de las actividades curriculares, fue un aporte de suma importancia, puesto que se observa de modo directo, las estrategias variadas, que los docentes utilizan, para dar a conocer los planes y programas. La experiencia docente del investigador, también constituyó un pilar importante para el desarrollo de este trabajo de investigación, en el sentido de interpretar objetivamente los modelos que los profesores usan e interpretar también las necesidades y exigencias de los estudiantes.

El ser humano llega a conocer su entorno natural y social, del cual es parte inseparable, mediante un complejo de aprendizaje, el cual lo educa y capacita, que equivale a decir, lo faculta para interactuar con ellos de manera lógica y dialéctica, sustentadora de su necesario desarrollo sostenido y sostenible. (GUALPA, 2010)

Como bien lo dice Gualpa en la cita anterior, el ser humano es parte de su entorno natural y social y del cual debe aprender a construir el conocimiento, el conocimiento que le facilitará adecuarse a las condiciones históricas del desarrollo de la sociedad, tal vez, el apreciar las características de los principales modelos pedagógicos, estemos apuntalando esa construcción del conocimiento, desde el punto de vista de pulir la praxis pedagógica y brindar las herramientas a los estudiantes, para que puedan desenvolverse y responder los retos de un mundo globalizante.

A través de las diferentes técnicas de recolección de datos a la población muestral y a los posteriores análisis de los resultados, se fueron cumpliendo poco a poco los objetivos planteados, más la investigación de los modelos pedagógico, fueron encaminando a descubrir que los docentes del colegio Gonzaga, en su gran mayoría participan de las características del modelo constructivista; lo que nos llevó también a identificar los fundamentos teóricos conceptuales de tal modelo. Como producto de este análisis, se diseña una

propuesta constructivista, dirigida a los estudiantes de la institución, que les permita organizar de modo mejor un bagaje de conocimientos, que los profesores les imparten, bajo las características del Paradigma Pedagógico Ignaciano y bajo los fundamentos constructivistas.

Algunas de las principales dificultades para la elaboración de esta investigación, tuvieron que ver con la poca claridad de algunos docentes, en relación a los principales modelos pedagógicos y como se inserta dentro de alguno de ellos, el Paradigma Pedagógico Ignaciano, que es un conjunto de normativas pedagógicas, que la Compañía de Jesús exige en su educación, asociado también a que algunos profesionales no poseen formación pedagógica, puesto que son profesionales de otra ramas del saber, que han contribuido positivamente al proceso de enseñanza.

No se debe dejar de puntualizar que el celo de algunos docentes, de ser observados por otros docentes en el sentido de cómo imparte y desarrolla la dinámica de su clase, origina un sesgo, aunque no significativo, pero no por ello importante, el momento de realizar los respectivos análisis.

Las respuestas de los estudiantes a las encuestas propuestas, fueron respuestas espontáneas y en algunos casos esas respuestas eran más emocionales y no se ajustaban, en muy pocos casos, a las respuestas que a lo mejor esperaba el tema de la investigación.

Sin embargo, fue de grata sorpresa, el descubrir de modo práctico, cada uno de los pasos metodológicos, que la universidad ha establecido para la elaboración de un trabajo de investigación y también fue satisfactorio, pese al cansancio académico, descubrir que el constructivismo es un modelo vigente en este nuevo siglo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 PEDAGOGÍA

3.1.1 CONCEPCIONES

La definición del concepto de pedagogía, se encuentra en debate vigente, puesto que hay quienes consideran a la pedagogía como una técnica, haciendo referencia a las habilidades para usar los recursos en una dirección utilitaria; es decir, como un bien cultural que puede ser transmitido de una generación a otra. Otros reflexionan que la pedagogía son un conjunto de saberes psicosociales, con leyes que regulan el aprendizaje y se nutren de otras disciplinas. Terceros consideran a la pedagogía como el ejercicio mismo del proceso educativo, es decir, un arte.

Según la Real Academia Española, la pedagogía es la ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza. Esta ciencia proporciona guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. La palabra pedagogía proviene del griego antiguo *paidagogos*, que se usaba para referirse al esclavo que traía y llevaba a los niños a la escuela. De hecho *paida* o *paidos* significa niños, en oposición a *andro* que indica hombre. En base a esto se distingue entre pedagogía (enseñar a niños) y andragogía (enseñar a adultos). Actualmente se distingue más entre pedagogía, que se ocupa de la educación como fenómeno social y humano, y la *didáctica*, más centrada en los métodos de enseñanza en sí. (<http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/1621/doc/conceptos/quees.htm>, 1999).

Según Patricia Sánchez, en su libro de Pedagogía General, la pedagogía son un conjunto de saberes que se aplican a la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Es por tanto una ciencia de carácter psicosocial, que tiene por objeto el estudio de la educación, con el fin

de conocerla, analizarla y perfeccionarla. La pedagogía es una ciencia aplicada que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la filosofía o la medicina. (SÁNCHEZ, 2010)

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niños y *agein* que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños.

El término “pedagogía” se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias, primero se realiza la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y una concluir una serie de principios normativos. A pesar de que se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial, que tiene por objeto el estudio de la educación, con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología la historia, la medicina, etc. es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la “formación”, es decir en palabras de Hegel, de aquel proceso en donde el sujeto pasa de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí” y en donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.

La pedagogía como arte es eminentemente activa y práctica, se ajusta a las reglas y normas que constituyen los métodos y procedimientos, y por tanto de una imagen o comprensión del mundo, de la vida y del hombre para crear o modelar una criatura humana y bella...cuando la educación es bien concebida y practicada también construye 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.

La pedagogía como técnica son un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte. La pedagogía puede, perfectamente y sin ningún problema ser considerada una técnica, pues son los parámetros y normas que delimitan el arte de educar.

La pedagogía como ciencia, 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. (Daisy)

Sintetizando las diversas definiciones de pedagogía, y tratando de elaborar un enunciado globalizador, podemos anotar que la pedagogía es un conjunto de conocimientos organizados, sistematizados, ordenados y comprobados, fruto de la investigación científica, que se nutre de variadas disciplinas, con modelos pedagógicos que regulan y condicionan los procesos de aprendizaje, educación y capacitación, como una obra creadora de sabiduría.

3.1.2 MODELOS PEDAGÓGICOS

Según Gimena Sacristán, un modelo es una representación ideal de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual simbólica y por lo tanto indirecta al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad. Focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es.

Un modelo no es otra cosa que variados planes creados para elaborar un currículum, para dirigir la labor educativa y para construir materiales de

enseñanzas. En la actualidad no hay modelos que respondan a las exigencias de todos los tipos y estilos de enseñanza y aprendizaje; por tanto la labor del docente no debe limitarse al conocimiento y a la práctica de un solo modelo pedagógico, sino más bien debe tener la habilidad de emplear un conjunto de habilidades, experiencias, métodos y técnicas. (LUCESMAG)

Un modelo es un sistema de creencias, planes y principios que guían nuestras actividades, estos se estructuran organizando la información de 3 aspectos: la naturaleza de lo conocido, la relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento y el método que sirve para conocer. (DUQUE)

Para identificar un modelo de enseñanzas necesitamos conocer sus características en base a preguntas fundamentales ¿Para qué enseñar? Propósitos. ¿Qué enseñar? Contenidos. ¿Cuándo enseñar? Secuencias. ¿Cómo enseñar? Estrategias metodológicas-. ¿Con qué enseñar? Recursos Educativos. ¿Cuándo y cómo se cumple? Evaluación.

Los propósitos de la educación es la de comprometerse con la sociedad y recuperar el papel transformador de la educación. Los contenidos son los logros de un campo del saber, hechos por especialistas y adaptados al medio a través de la práctica pedagógica. La secuenciación hace referencia a la sucesión de contenidos para facilitar las finalidades propuestas. Las estrategias metodológicas comunican, construyen el conocimiento científico de manera interactiva entre los docentes y estudiantes. Los recursos son los facilitadores del aprendizaje. La evaluación es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, comparándolo con criterios preestablecidos. (LUCESMAG)

3.1.2.1 CONDUCTISMO

El modelo conductista considera a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico. Es un método orientado al desempeño superior, selectivo de los “más aptos” con dificultades en la transparencia de la identificación de los estándares y requerimientos técnicos, está basado en los aspectos personales para el desempeño, midiendo valores o desvalores, del individuo, el cual se ve incitado a la superación personal e individual, aunque contenga elementos de trabajo colectivo. La competencia en este modelo describe fundamentalmente lo que un trabajador “puede” hacer y no lo que “hace”.

El conductismo se originó con la obra de Jhon B. Watson, psicólogo americano. Afirmaba que la psicología no estaba interesada con la mente o con la conciencia, más bien estaba interesado en nuestra conducta. De esta manera los seres humanos pueden ser estudiados objetivamente como las ratas y los monos. La obra de Watson se basaba en los experimentos de Ivan Pavlov, quién había estudiado las respuestas de los animales al condicionamiento. En el experimento mejor conocido de Pavlov, hacía sonar una campana mientras alimentaba a varios perros, hacía esto durante varias comidas, cada vez que los perros escuchaban la campana sabían que se acercaba una comida y comenzaban a salivar, luego Pavlov hacía sonar la campana sin traer comida pero los perros todavía salivaban. Habían sido “condicionados” a salivar cada vez que escuchaban el sonido de la campana. Pavlov creía, como Watson iba después a enfatizar, que los seres humanos reaccionan al estímulo de la misma manera.

Hoy el conductismo es asociado con el nombre de B. F. Skinner, quién edificó su reputación al comprobar las teorías de Watson en el laboratorio. Los estudios de Skinner le llevaron a rechazar el énfasis casi exclusivo de Watson sobre los reflejos y el condicionamiento. Argumentaba que las personas responden a su ambiente, pero también operan sobre el ambiente para producir ciertas consecuencias.

Skinner desarrolló la teoría del “Condicionamiento Operante”, la idea de que nos comportamos de la manera que lo hacemos porque este tipo de conducta ha tenido ciertas consecuencias en el pasado. Por ejemplo si tu novia te da un beso cuándo tú le das flores, probablemente le vas a dar flores cuando quieras un beso. Estarás actuando con la expectativa de una cierta recompensa. Sin embargo, al igual que Watson, Skinner negaba que la mente o los sentimientos jugaran algún rol en determinar la conducta. En lugar de ello, nuestra experiencia o nuestros reforzamientos determinan nuestra conducta. El conductismo se originó en el campo de la psicología, pero ha tenido una influencia mucho más amplia. Sus conceptos y sus métodos se usan en la educación y muchos cursos de educación en la universidad se basan en las mismas concepciones acerca del hombre que sostiene el conductismo. El conductismo ha infiltrado la sociología, en la forma de sociobiología, la creencia que los valores morales están arraigados en la biología.

Las presuposiciones del conductismo es que es naturalista, esto significa que el mundo material es la última realidad, y todo puede ser explicado en términos de leyes naturales. El hombre no tiene alma y no tiene mente, solo un cerebro que responde al estímulo externo.

El conductismo enseña que el hombre no es nada más que una máquina que responde al condicionamiento. Un escritor a resumido el conductismo de esta manera: “El principio central del conductismo es que a todos los pensamientos sentimientos e intenciones, todos ellos proceso mentales, no determinan lo que hacemos. Nuestra conducta es el producto de nuestro condicionamiento. Somos máquinas biológicas y no actuamos conscientemente, más bien reaccionamos al estímulo”.

La idea de que los hombres son “máquinas biológicas” cuyas mentes no tienen ninguna influencia sobre sus acciones es contraria a la visión bíblica de que el hombre es la misma imagen de Dios, la imagen de un Dios creativo,

planificador y pensante. De hecho Skinner llega hasta decir que la mente y los procesos mentales son “metáforas y ficciones” y que “la conducta es simplemente parte de la biología del organismo”. Skinner también reconoce que su visión le quita al hombre su “libertad y dignidad”, sino insiste que el hombre como un ser espiritual no existe.

Consecuentemente, el conductismo enseña que no somos responsables por nuestras acciones, si somos meras máquinas, sin mentes o almas, reaccionamos al estímulo y operando en nuestro ambiente para conseguir ciertos fines, entonces cualquier cosa que hagamos es inevitable. La sociobiología, un tipo de conductismo, compara al hombre con una computadora, basura entra, basura sale, Esto también entra en conflicto con una cosmovisión cristiana. Nuestras experiencias pasadas y nuestro ambiente si afectan la manera que actuamos, por supuesto, pero estos factores no pueden dar razón de todo cuanto hacemos. La Biblia enseña que somos básicamente criaturas pactales, no criaturas biológicas. Nuestro ambiente más cercano es Dios mismo y respondemos fundamentalmente a Él, respondiendo ya sea en obediencia a Su Palabra o en rebelión contra Su Palabra.

El conductismo es manipulador, busca no solamente entender la conducta humana, sino reducirla y controlarla. A partir de sus teorías Skineer desarrolló la idea de “dar forma”. Al controlar las recompensas y los castigos pueden dar forma a las conductas de las personas. Como psiquiatra una de las metas de Skinner es dar forma a la conducta de sus pacientes de manera que él o ella reaccionen de manera más socialmente aceptables. “El análisis experimental de la conducta ha conducido a una tecnología efectiva, aplicable a la educación, la psicoterapia y al diseño de las prácticas culturales en general, que será más efectiva cuando no esté compitiendo con prácticas que han tenido el apoyo injustificado de teorías mentalistas”.

En otras palabras Skinner quiere que el conductismo sea la base para manipular a los pacientes, los estudiantes y a las sociedades en general, solo alguien entrenado en la teoría y práctica conductista estaría calificado para “dar forma” a la conducta de otras personas. Pero esto es contrario a la visión de la Biblia, la cual nos manda a amar a nuestro prójimo, no a manipularlo.

En resumen, las consecuencias éticas del conductismo son grandes. El hombre es despojado de su responsabilidad, de su libertad y de su dignidad, y es reducido a un ser puramente biológico, para ser “moldeado”, o aquellos que sea capaces de usar efectivamente las herramientas del conductismo. (DMAR) Dentro del modelo conductista, no hay cabida para la planificación, pues el docente no es considerado un sujeto activo y propositivo, sino simplemente un ejecutor de los planes y programas, basta entonces, con que tenga el programa a mano y vaya marcando aquellos conceptos que ya revisó y automatizó en los estudiantes, o que planifique en un nivel muy básico, eligiendo los conceptos del programa que trabajará dentro de una unidad. (DUQUE)

Skinner (1970) expresa “enseñar es expandir conocimientos, quién es enseñado a aprender más rápido que aquel a quién no se le enseña. El trabajo del profesor entonces, consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos).

Para Thorndike, el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error a partir del cual formula su Ley del Efecto, afirma que cuando un acto va seguido de una recompensa, tiende a repetirse, mientras que si lo acompaña un castigo, disminuye la probabilidad de su repetición, la repetición o entrenamiento en una tarea facilita el que se pueda realizar con menos esfuerzo.

Bandura (1969 – 1977), nos habla del aprendizaje por modelado, comenta que si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención, pero con todo esto,

todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar, es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo. La enseñanza es una forma de adiestrar – condicionar para así aprender – almacenar, desconociendo los aspectos más profundos del aprendizaje y reforzando una pedagogía centrada en las conductas observables, la programación es el instrumento facilitador de este adiestramiento. Le dan poca importancia a los sentimientos y los valores en el proceso del aprendizaje humano.

Según Pozo (1989), el punto de vista conductista defiende que cualquiera conducta puede ser aprendida, porque la influencia del nivel psicológico y las diferencias individuales son mínimas, lo básico es identificar adecuadamente las determinantes de las conductas que se deseen enseñar, la utilización eficaz de las técnicas y los programas que posibiliten llegar a las metas trazadas.

Para los conductistas en la relación educación - aprendizaje – desarrollo, estos 3 conceptos son sinónimos, se igualan. El desarrollo es cuantitativo, dependiendo de los estímulos externos, el individuo es un ser pasivo, reactivo, reproductivo, que no elabora significativamente, no transforma lo que aprende sino simplemente que lo refleja.

Se al estudiante como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior, basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.

El docente es visto como un ingeniero conductual, que realiza arreglos contingenciales para incrementar conductas deseables y decrementar los indeseables. El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

La evaluación se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, lo que interesa saber es que ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado sin ir más allá en busca de los procesos cognitivos, afectivos, etc. que intervienen durante el aprendizaje. (RAMOS, 2007)

3.1.2.2 CONSTRUCTIVISMO

El vocablo constructivista es reciente, pero la problemática que expresa es un asunto antiguo con profundas raíces en la filosofía, designa una posición sobre el problema del conocimiento que concibe al sujeto que conoce y al objeto conocido como entidades independientes. (LÓPEZ)

El constructivismo es el modelo que mantiene que una persona es una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos. El constructivismo no es una copia de la realidad, sino una construcción del humano, ésta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó, en su relación con el medio que lo rodea. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vía, depende sobre todo de dos aspectos. Primero de la representación lineal que se tiene de la nueva información y segundo de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. En definitiva todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia, que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza, supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo.

Pero en este proceso no solo es el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia, que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky), cuando es significativo para el sujeto (Ausubel). Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es “El método de proyectos”, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En este modelo el rol del docente cambia, es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más.

El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición. El profesor como mediador del aprendizaje debe conocer los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales (inteligencias múltiples), debe conocer los estímulos de sus contextos, debe contextualizar las actividades.

La contribución de Vygotsky ha significado que ya el aprendizaje no se considera como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores

relaciones con los demás, aprendiendo más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Decidir el tamaño del grupo, asignar estudiantes a los grupos, preparar a condicionar el aula, planear los materiales de enseñanza, asegurar los roles para asegurar la interdependencia, explicar las tareas académicas, explicar los criterios del éxito, estructurar la valoración individual, especificar las conductas deseadas, proporcionar un cierre a la lección, evaluar el nivel de logros y ayudarles a discutir que también hay que colaborar unos a otros. Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo, debe reunir las siguientes características: interdependencia positiva, responsabilidad individual, utilización de habilidades interpersonales, procesamiento grupal.

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje y el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para enseñarles a pensar, desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento, animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), enseñarles sobre la base del pensar, es decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas.

La concepción filosófica del constructivismo plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras “operaciones mentales” (Piaget), esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva, ni del mundo, ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además de la función

cognoscitiva está el servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial. La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. Para el constructivismo la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una construcción interior y subjetiva, el lugar entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica, desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre el mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, es esencialmente producto de su capacidad para adquirir conocimientos, que les han permitido anticipar, explicar y controlar muchas cosas. (SANHUENZA)

En la tercera década del siglo XX aparece el constructivismo, con los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Se encuentran las teorías de Jean Piaget (1952), Jerome Bruner (1960) y D. Ausubel (1963).

Según Jean Piaget el objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, a la vez que se formen mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca. Le da mucho valor al desarrollo de la autonomía del escolar tanto en lo moral como en lo intelectual.

J. Bruner, sostiene que el aprendizaje por descubrimiento favorece el desarrollo mental y se preocupa por inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de enseñanza, pero para ellos, los contenidos deben ser percibidos como un conjunto de problemas y lagunas que se han de resolver.

Para David Ausubel la función del profesor consistía en crear las condiciones adecuadas mediante su actuación docente, para que los esquemas del

conocimiento que construyen los alumnos en el transcurso de sus experiencias escolares sean lo más precisos, complejos y correctos posibles, para llegar a lograr un aprendizaje significativo.

El constructivismo es una teoría que explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día, como resultado de su relación con el medio que le rodea.

En este proceso, el profesor, reduce su autoridad para que el estudiante no se supedita solo a lo que él dice, cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no fomente en él la dependencia, deberá aprender a respetar los errores de los alumnos y las estrategias propias que elaboran y no atomizar una única respuesta correcta.

El alumno es considerado como un constructor activo de su propio conocimiento, favoreciendo en el aula las actividades de tipo autoiniciadas por el propio alumno las que pueden ser de naturaleza autoestructurante. No hay que pasar por alto que antes de planificar o programar las actividades curriculares, se debe conocer y tomar en cuenta los conocimientos previos que el alumno posee, en qué nivel de desarrollo intelectual se encuentra y el contexto social en que se desarrollará el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se sugiere que un ambiente de aprendizaje debería contemplar, las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje, para ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible. Porque es el propio alumno quién habría de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos situados en contextos reales. Es por eso que se debe tener una perspectiva constructivista, para integrar la importancia de la emoción y de los afectos, dar oportunidades variadas para desarrollar la creatividad en los alumnos y no la habilidad memorística.

El profesor debe despojarse de su papel de sabio, contextualizar los contenidos, considerar las experiencias previas de sus alumnos, respetar los ritmos de aprendizaje, etc. y deberá aprender a construir herramientas que se ajusten a los nuevos requerimientos.

Para que se realice la construcción del conocimiento en la escuela, es necesario considerar el triángulo interactivo conformado por la actividad constructiva del estudiante, los contenidos de aprendizaje, los saberes culturales construidos socialmente y la función del maestro orientada a vincular el aprendizaje del alumno con el conocimiento culturalmente establecido. (RAMOS, 2007)

3.1.2.3 SOCIOCRTICO

En este modelo la tarea del investigador se traslada desde el análisis de las transformaciones sociales hasta el ofrecimiento de respuesta a los problemas derivados de éstos. Los parámetros de estos son: se encamina al análisis de las transformaciones sociales y básicamente a la implicación de los investigadores en la solución de problemas a partir de la autor reflexión. La relación investigador – objeto de estudio es de correspondencia, la investigación, desde esa perspectiva, tiene un carácter auto reflexivo, emancipativa y transformadora para ambos, sin embargo, este paradigma introduce la ideología de forma explícita.

El método modelo de conocimiento es la observación participante, implica que los sujetos de investigación, así como el investigador, están en constante reflexión y autorreflexión para la solución de los problemas. (QUIROGA)

El modelo sociocrítico surge como respuesta a la educación tradicional y su poca influencia en la transformación social, pretendiendo minimizar el conservadurismo y el reduccionismo, admitiendo la posibilidad de una

educación social, que ofrezca aporte para el cambio social desde nuestra comunidad. Este modelo introduce la auto reflexión crítica en los procesos educativos. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad.

Este modelo es una unidad entre lo teórico y lo práctico, nace de la crítica a la racionalidad instrumental y técnica pregonizada por la educación tradicional, que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como por su compromiso para la transformación desde su interior. Fue la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Abermas) según lo reporta Boladeras (1996) la que desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano, esta concepción teórica se conoce como Teoría Crítica.

El paradigma sociocrítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan de los “estudios comunitarios y de investigación participante”, tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, con la participación de sus miembros.

El paradigma socio crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano, y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la auto reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quién tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo, para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que

posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus interés a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesivas de la teoría y de la práctica.

Popkewitz (1988) afirma que alguno de los principios del paradigma son: primero conocer y comprender la realidad como praxis, segundo unir la teoría y la práctica integrando conocimiento, acción y valores, tercero orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y cuarto proponer la integración de todos los participantes, en proceso de autoreflexión y de toma de decisiones consensuadas.

Entre las características más importantes de este paradigma es la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa la acepción compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y la práctica.

Toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social, asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad, con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera del conocimiento, no solo para resolver problemas, sino para construir la visión del futuro, que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad de desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político el social u otros.

Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o de grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad, por el

contrario se constituye siempre en base a intereses, que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales. (ALVARADO)

3.1.3 IDENTIFICAR SUS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El constructivismo potencia el desarrollo del estudiante y promueve su autonomía moral e intelectual, contribuye a la génesis del hombre para que sean capaces de hacer cosas nuevas, formar mentes críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca, alcanzando el pensamiento racional. La meta de la enseñanza consiste en favorecer en el estudiante la construcción significativa de la estructura del mundo, que pueda elaborar e interpretar la información existente. Con esta premisa se considera que el proceso enseñanza aprendizaje practicado por el autor de la tesis, está bajo la bandera del modelo constructivista, puesto que facilita en sus estudiantes la construcción de nuevos conocimientos, a través de la elaboración de tesis de investigación. Los procesos involucrados son los de asimilación, acomodación y equilibrio. El docente estructura esquemas cognitivos, que facilitan la construcción de nuevos conocimientos, proporciona la confrontación de los antiguos conocimientos con los nuevos conocimientos.

La labor del docente trata de crear la propia realidad en sus estudiantes, reconociendo sus experiencias individuales y directas con el medio ambiente, interactuando las condiciones ambientales con los gestores del aprendizaje, facilitando que las concepciones de los estudiantes cambien, evolucionen. Hace uso de herramientas cognitivas, así como los deseos y experiencias de los individuos.

Jean Piaget propone que para el aprendizaje, es necesario un desfase óptimo entre los esquemas que el estudiante ya posee y el nuevo conocimiento que se propone. Cuando el objeto del conocimiento está alejado de los esquemas que dispone el sujeto, este no podrá atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza aprendizaje será incapaz de desembocar.

3.1.3.1 ROL DEL DOCENTE, ALUMNO, METODOLOGÍA, RECURSOS, EVALUACIÓN.

CONDUCTISTA

ROL DEL DOCENTE CONDUCTISTA

El maestro es un ingeniero educacional y un buen administrador de contingencias, puesto que ejecuta de modo eficaz, los planes y programas. El docente conductista estimula a los estudiantes, esperando una respuesta condicionada, para acentuar conductas deseables. Los profesores que trabajan bajo este modelo, aplican contingencias de reforzamiento, monitorean el comportamiento de los estudiantes, los corrigen, teniendo un papel directivo

ROL DEL ALUMNO CONDUCTISTA

El alumno es un buen receptor de contenidos, cuya única pretensión es aprender lo que se le enseña, Su rol es el de ser receptivo y pasivo, no genera crítica ante la contingencia que se le proporciona, actúa como una especie de receptor de contenidos, sin ir más allá. La motivación de los estudiantes es inducida por los docentes conductistas y por lo tanto es extrínseca

METODOLOGÍA

El aprendizaje se concibe como un cambio estable en la conducta. La enseñanza consiste en depositar información en el alumno, para que lo adquiera. Parte de la especificación de las conductas de entrada para determinar desde donde debe comenzar la instrucción. Describe la conducta de los estudiantes en términos observables. Organiza el ambiente para que los estudiantes den con las respuestas esperadas o correctas, en presencia de estímulos correspondientes.

Durante ejercicio de la metodología se proporcionan consignas verbales, a manera de estímulos externos, para producir resultados observables y mensurables en los estudiantes. Usa procedimientos específicos para favorecer el aprendizaje, por lo que se aplican incentivos o refuerzos, para impactar el desempeño. El aprendizaje se logra por imitación o reproducción de un modelo, por descubrimiento y por retroalimentación correctiva.

EVALUACIÓN

La evaluación se centra en el producto que debe ser medible y cuantificable. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos y la misma es continua, prefiriendo la evaluación referida a criterios y no a normas.

CONSTRUCTIVISTA

ROL DEL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA

Los docentes constructivistas aceptan la autonomía de sus estudiantes, respetando los tiempos de estudio de cada uno de ellos. Investiga acerca de la comprensión. El rol del docente en este modelo es el de acompañar a los estudiantes en la construcción de los conocimientos, promueve una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza para los chicos. Es un facilitador, respeta las estrategias de conocimiento del educando, los errores que se

sucedan en la aproximación a la construcción de conocimientos acordados y sin hacer uso de ellos para profundizar en el aprendizaje. No usa el castigo ni la recompensa.

El docente usa como materia prima los materiales físicos, interactivos y manipulables, usa terminología cognitiva como: clasificar, analizar, predecir, inferir, deducir, estimar, elaborar, etc. Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

ROL DEL ALUMNO CONSTRUCTIVISTA

Los estudiantes que se desarrollan bajo el modelo constructivista, poseen la principal característica de ser creativos e inventivos de sus propios conocimientos y van más allá de lo estipulado, indagando y profundizando temas que generen su atención. Los alumnos son gestores de su propio conocimiento y por lo tanto es poco convencional, son proactivos, altamente motivados y conscientes de sus equivocaciones y confusiones.

METODOLOGÍA

La enseñanza es apropiada puesto que está al nivel del desarrollo del educando. La iniciativa y la curiosidad del aprendiz ante los distintos objetivos del conocimiento, facilita la autoconstrucción del aprendizaje. Este modelo usa el método crítico – científico, diagnostica los conocimientos previos, conoce las etapas del desarrollo del pensamiento, empieza de lo concreto a lo abstracto, jerarquiza el aprendizaje, favorece la contradicción generando los muy importantes conflictos cognoscitivos, siendo estos desequilibrios el motor fundamental del desarrollo académico.

EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso continuo e integral y sirve de fundamentación a la evaluación cualitativa. La evaluación está dirigida igualmente al aprendizaje.

SOCIOCRÍTICO

ROL DEL DOCENTE SOCIO CRÍTICO

El docente sociocrítico, tiene la función de acompañar el proceso educativo, respetando las características particulares de los estudiantes, corrigiendo en el proceso, las desviaciones que puedan alejarles del objetivo crítico, del cambio de las estructuras sociales hacia otras más democráticas y efectivas. Aceptan la autonomía e iniciativa de los estudiantes.

ROL DEL ALUMNO SOCIOCRÍTICO

Los estudiantes sociocrítico tienen como función principal la de la autoreflexión crítica de la manera como se ha estructurado la sociedad y su entorno. Su misión es la de transformar las estructuras sociales, aquellas estructuras sociales que han ido generando en la sociedad atributos de frustración y de escaso desarrollo humano. Los estudiantes deben dar respuesta a los problemas generados por los estamentos de la misma sociedad, cambiarlos, suprimirlos y ejecutar otros, en beneficio común.

METODOLOGÍA

La observación participante es la herramienta metodológica que hace uso este modelo. Esta metodología propicia la reflexión y la autoreflexión para la solución de los problemas sociales del entorno y de la sociedad. Minimiza el conservadurismo y el reduccionismo, que ha sido una constante en la educación. Facilita la crítica social a partir de las aulas escolares hacia el mundo. (EQUIP2, 2008)

3.2 CURRÍCULO

3.2.1 CONCEPCIONES, FUNCIONES E IMPORTANCIA

Es un plan de construcción que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real, llamado enseñanza. Es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real, es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus estudiantes, es la pauta ordenada del proceso de enseñanza. (EQUIP2, 2008)

Según Margarita Pansza el currículo es una serie estructurada de experiencias que en forma intencional son estructuradas con finalidad concreta, producir los aprendizajes deseables.
(http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Diseño_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf)

Entre las principales definiciones de curriculum utilizadas aún por algunos autores importantes y en la gran mayoría de países, pueden citarse en orden cronológico:

Década de los 50

Para Saylor y Alexander (1954). El curriculum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.

Para B. O. Smith, Stanley y Shores (1957). El currículo es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud, enseñándoles a pensar y a actuar en grupos.

Década de los 60:

Para Kearney y Cook (1960): El currículo son todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela.

Para Dottrens (1962): El currículo es un documento con un plan detallado del año escolar en término de programa.

Para Johnson (1967). El currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores.

Década de los 70:

Para Hilda Taba (1973). El currículo es una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.

Rule (1974): Haciendo un recorrido histórico de las definiciones de currículo presentadas en la literatura especializada norteamericana, expone estas definiciones: El currículo es la guía de las experiencias que el alumno puede obtener en la escuela. El currículum son las experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo revisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos. El currículum son las experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. El currículum es la definición de los contenidos de la educación. El currículum son los objetivos, planes, propuestas y contenidos de la enseñanza. El currículum es el reflejo de la herencia cultural. El currículum es el programa de la escuela que contiene contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje.

Para King (1976) El currículum es, antes que otras cosas, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.

Para Beauchamp (1977). El currículum es un documento diseñado para la planeación instruccional.

Para Glazman y De Ibarrola (1978). El currículum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal maneras que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

Para Young (1979). El currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente.

Década del 80

Para Bernstein (1980). El currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público. Bernstein considera que el currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social.

Para Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), y Diaz – Barriga (1981). El currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

Para Heubner (1981) y para Mc Neil (1983). El currículum es la forma para acceder al conocimiento.

Para Arredondo (1981). El currículo es el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos. La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos. La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos. En la más reciente edición del diccionario de la Real Academia, se define el currículo como el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

Schuber (1985) también plantea las definiciones de currículum que han encontrado más válidas: El currículum es el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza. El currículum es el programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente. El currículum son los resultados pretendidos de aprendizaje. El currículum es la plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, que contiene conocimientos, valores y actitudes. El currículum es la experiencia recreada en los alumnos a través de la cual pueden desarrollarse. El currículum son las tareas y destrezas a ser dominadas en la formación profesional y laboral. El currículum es el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.

Para Whitty (1986). El currículum es aquella intervención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.

Para Apple (1986). El currículum es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento.

Para Grundy (1987). El currículum no es un concepto...es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Para Sarramora (1987). El currículum es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, los cuales no serían nada sin la educación mientras que gracias a ella se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron.

Para José A. Arnaz (1987) El currículum es el plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

Década del 90

Para Gimeno Sacristán (1991). El currículum es el elemento de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar en proyecto alternativo de institución. Viene a ser como el conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.

Para Jurjo Torres (1992). El currículum es explícito y oculto, el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículum oculto son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.

Para U.P.Lundgren (1992). El currículum es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.

De acuerdo con J. Gimeno Sacristán (1991) que considera al currículum como una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica, podríamos concluir que: El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela. El currículum es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica. El currículum, además de lo anterior, está muy relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por buen profesor o educador, las funciones que se pide que se desarrolle depende de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular. El currículum estructura componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar. Evaluativas, de innovaciones pedagógicas, etcétera.

Por lo anterior, el currículum, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la educación (estándares) y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de las instituciones escolares en general, en los proyectos de innovación de los centros educativos. (GIOVANNI)

FUNCIONES

El currículo son las experiencias, actividades, métodos, materiales de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, con el objeto de alcanzar los fines de la investigación, desde esa perspectiva, probablemente las funciones del currículo son dos y se hallan bien diferenciadas:

La primera función del currículo es aquella que hace referencia a las intenciones educativas del centro escolar y la segunda función es la de servir de guía en la práctica pedagógica de los docentes. Esta función doble función del currículo, responde a cinco grandes preguntas: ¿Qué enseñar? Son los objetivos y los contenidos. ¿Cuándo enseñar? Hace referencia al orden y a la secuencia. ¿Cómo enseñar? Planifica las estrategias de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Son los criterios de evaluación.

3.2.2 MODELOS CURRICULARES

3.2.2.1 MODELO PEDAGÓGICO LINEAL O CLÁSICO

Ralph Tyler

Su modelo se basa en elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos, aunque el profesor presente notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información e inclusive con un amplio repertorio de conocimientos de un tema determinado, sus acciones están determinadas por los objetivos, puesto que señalan con claridad la extensión y la profundidad con que se ha de enseñar dicho contenido. Este modelo también menciona la forma en que el profesor habrá de impartir la enseñanza y le propone diversas actividades según el tipo de objetivo de que se trate. Propone diversas actividades para los estudiantes y docentes, ofreciendo la posibilidad de usar diversos métodos y técnicas; los alumnos

conocen las actividades que deben realizar individualmente, en equipo o bien con el docente. La información se la presenta por medio de objetivos, se fragmentan los contenidos en pequeñas porciones de extensión y profundidad.

La evaluación se realiza de manera más sistemática, ya que están predeterminados en el programa de estudios, de la misma manera el vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho, ya que los objetivos sugeridos, tienen como marcos de referencia las necesidades, que demanda la sociedad, de tal manera que conforme se modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos, porque se corre el riesgo de que se vuelvan obsoletos. (PEDAGÓGICA, 2011)

3.2.2.2. MODELO CENTRADO EN EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Hilda Taba

Este modelo sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos. Uno de los aportes que presenta es la organización de contenidos y las actividades de aprendizaje.

El contenido de un programa de estudios, debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica, dicha organización permitirá al docente presentar la información a los alumnos de lo simple a lo complejo, de lo antecedente a lo consecuente, de la causa al efecto. La organización de las actividades es un factor de mejora en el aprendizaje, los profesores deben presentar a los alumnos los objetivos, mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles han de ser de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas.

Las actividades que los profesores y los alumnos realizan están claramente diferenciadas y equilibradas, de tal manera que el profesor tenga previsto,

cuándo exponer, retroalimentar, organizar, supervisar y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico.

La propuesta de Hilda Taba, muestra a los docentes, las partes más importantes de un programa, y a su vez, les plantea el reto de elaborar planeaciones didácticas, con organización de contenidos y actividades creativas. (PEDAGÓGICA, 2011)

3.2.2.3 MODELO DE DISEÑO CURRICULAR

JOHNSON

Concibe al currículo como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas tareas de contenidos. El proceso de selección de los resultados que se esperan del aprendizaje es determinante para formar un currículum, debe realizarse con una previa delimitación de criterios. Las fuentes por 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, además de reflejar 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 aspectos anteriores y permita encontrar los errores estructurales y las omisiones de la selección de contenidos. La enseñanzas se deriva del currículo, su efectividad está presentada en las metas, que en el se proponen. En Johnson es importante revisar la clara distinción que hace entre los dos sistemas didácticos básicos: el desarrollo del currículo y el sistema de instrucción, los cuales

vincula estrechamente. Su modelo de diseño curricular puede representarse. (DÍAZ)

3.2.2.4 MODELO BASADO EN LA DEFINICIÓN DE OBJETIVOS CONDUCTUALES. TECNOKLÓGICO SISTÉMICO

RAQUEL GLAZMAN Y MARÍA DE IBARROLA

Esta propuesta, dirigida al diseño de planes de estudio de las licenciaturas universitarias, viene a ser una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba, tratando de adaptarlos al diseño curricular en el contexto latinoamericano. En principio, debe aclararse la distinción entre el plan de estudios y currículum, pues el primero vendría a ser una especie de síntesis instrumental a nivel formal respecto del segundo. Las autoras definen al plan de estudios como “el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión”.

El modelo que proponen puede dividirse en cuatro etapas. Primera, la determinación de los objetivos generales del plan de estudios; segunda, la operacionalización de los objetivos generales que incluyen la agrupación de los objetivos intermedios y la agrupación de los objetivos específicos; tercero, la estructuración de los objetivos intermedios y cuarto la evaluación del plan de estudios.

En esta propuesta se hace hincapié, en que los planes de estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua. Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación. Sistemática por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad. Continua, porque asume la

imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido, pues de ser así, no respondería a las necesidades sociales e individuales.

En la elaboración de planes de estudio, es posible distinguir entre los resultados que se persiguen y la organización de recursos, procedimientos y formas administrativas para lograrlos. La selección y determinación de dichos resultados depende en gran medida de condiciones externas a las instituciones educativas. Detrás de cada propuesta instrumental subyace un tipo de sociedad que se postula a través de la educación. Gran parte de las críticas vertidas antes en torno a los modelos curriculares por objetivos, son válidas en este caso. Las propias autoras, años después recapitulan en gran medida la propuesta anterior, argumentando que es imposible aprehende una realidad social y educativa por los medios comúnmente propuestos de control administrativo, más que académico, que se ejerce por medio de los objetivos, de los sistemas de evaluación y por la prioridad otorgada a la representación y no a la participación. (DÍAZ)

3.2.2.5 METODOLOGÍA DEL DESARROLLO CURRICULAR

J. A. ARNAZ

Este autor postula una metodología de desarrollo curricular que ha tenido amplia difusión en las instituciones educativas de nivel superior, la cual consta de las siguientes etapas. Primero, elaboración del currículo con subfases: formulación de objetivos curriculares, elaboración del plan de estudios, diseño del sistema de evaluación, elaboración de cartas descriptivas para cada curso. Segundo instrumentación de la aplicación del currículo considerando entrenamiento de profesores, recursos didácticos, ajustes al sistema administrativo. Tercero, aplicación del currículo. Cuarto, evaluación del currículo. Es evidente la influencia del enfoque sistémico en esta propuesta, sin embargo, es de los pocos autores que incluyen explícitamente la

capacitación docente y la especificación de un perfil del egresado, en términos de objetivos terminales. Su visión de la evaluación curricular se restringe a elementos internos, dejando de lado el análisis de la posible repercusión social del egresado. (DÍAZ).

3.2.2.6 MODELO DEL ESTUDIO DEL SEGUIMIENTO A EGRESADOS DE PSICOLOGÍA

VÍCTOR ARREDONDO

Otra metodología emparentada con el enfoque sistémico y de los planteamientos de los clásicos del currículo, pero que presenta una marcada orientación al estudio de la problemática de la sociedad, del mercado ocupacional y el ejercicio profesional, es la que Víctor Arredondo desarrolló, respecto de la reestructuración de la carrera de psicología. Comprende las fases siguientes: análisis previo, delimitación del perfil profesional del sicólogo, mercado de trabajo del profesional egresado, recursos institucionales, análisis de la población estudiantil.

Este modelo es de los pocos que contemplan estudios de seguimiento a los egresados e incluyen estrategias para la evaluación externa de la propuesta curricular. Dentro de esta línea de trabajo existen otras metodologías de diseño curricular, la inmensa mayoría centradas en educación superior. (DÍAZ)

3.2.2.7 DISEÑO CURRICULAR RACIONAL. CRÍTICO Y SOCIOPOLÍTICO

STENHOUSE

En contraposición al modelo curricular por objetivos, Stenhouse (1975) considera que es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento. Su modelo hace

hincapié en la relevancia de los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creados, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. En consecuencia, señala que no deben pre especificarse, ni los objetivos, ni los contenidos curriculares, por el contrario, es preciso plantearse problemas y temas relativamente amplios, para que los sujetos elaboren no solo el currículo, sino las estrategias y procesos requeridos para solucionar las problemáticas que les son relevantes.

Rechaza abiertamente el currículo enciclopédico, su propuesta está enraizada en un cuestionamiento profundo, su éxito sería imposible mientras no cambiaran la filosofía y condiciones de operación prevalecientes en la educación tradicional. Encierra una serie de problemas de orden conceptual y práctico en su aplicación, particularmente problemas como la formación y cambio de actitudes en el docente y los alumnos, las formas de evaluar y la instrumentación didáctica podrían convertirse en experiencias fallidas. (DÍAZ)

3.2.2.8 ENFOQUE RECONCEPTUALISTA. MÉTODO DE LA LIBERACIÓN O RAZONAMIENTO PRÁCTICO

SCHWAB

En este caso tenemos una serie de ideas que, aunque se antojan bastante similares a la propuesta de Stenhouse, van más allá y se sitúan en el extremo contrario a las posiciones tecnológicas. Al retomar postulados de Giroux, McLaren, se manifiesta una franca ruptura con las concepciones anteriores. Sin embargo encontramos una ausencia real del diseño curricular fijo y estructurado. Esta línea de pensamiento emparentada con el paradigma hermenéutico y la metodología etnográfica y naturalista, considera de índole práctica y no teórica los problemas que definen el diseño y desarrollo del currículo. Debe admitirse que los primeros no se subordinan a los segundos,

además de aceptar la ambigüedad e imprevisión inherente en las cuestiones curriculares. De éstas, hacen énfasis el currículum vivencial y el oculto, no el formal.

El método adoptado en la acepción planteada es la deliberación o razonamiento práctico, que consiste en identificar las cuestiones a resolver e individual y colectivamente establecer las bases para decidir y elegir las alternativas disponibles. Su propósito principal consiste en la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana. El proceder de esta forma no implica un abordaje intuitivo o del sentido común, debe descansar en la utilización del conocimiento científico, pero bajo los supuestos de una pluralidad teórica, tolerancia a la ambigüedad y coexistencia de posiciones eclécticas. Pueden considerarse los elementos curriculares que preocupan a los otros enfoques (objetivos, contenidos, secuencias, métodos, etc.) pero en esta postura no son los actores principales y más bien quedan subordinados al proceso de solución de problemas actuales de cada institución y cada aula. Por otro lado, las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y tentativas. (DÍAZ)

3.2.2.9 MODULAR POR OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN

DÍAZ, BARRIGA

Marca un hito en la concepción y la práctica educativa de las instituciones de educación superior, en la década de los años setenta. Conocida como propuesta “alternativa”, en oposición al modelo tecnológico o de la pedagogía norteamericana, es resultado de una experiencia de elaboración de planes de estudio y construcción de nuevos enfoques curriculares. Fue desarrollada en un intento de afrontar de manera diferente la problemática curricular desde categorías propias, como práctica profesional, enseñanza modular, objetos de transformación, entre otras.

En esta propuesta, los requisitos que se establecen para la elaboración de un plan de estudios, se integran en las etapas siguientes: determinación de la práctica profesional, estructura curricular, elaboración de módulos, evaluación del plan de estudios. Cada una de estas fases intenta ser la contraparte de las etapas genérica usualmente incluidas en los modelos tecnológicos. Considera que en vez de realizar un diagnóstico de necesidades, como en la acepción propuesta por Taba, es más apropiado el establecimiento de un marco de referencia, que consiste en lograr una aproximación a la evolución histórica de las prácticas profesionales, mediante el análisis de la formación económica social en que se lleva a efecto.

Cuestiona también en que el contenido por enseñar se delimita a partir de lo que el campo ocupacional demanda, lo cual encierra un peligro, descuida la formación conceptual en aras de una visión profesionalizante y técnica. Esta propuesta se opone al diseño curricular por asignaturas, que parte de una visión epistemológica de las disciplinas o campo de conocimiento y pueden caracterizarse como positivas, desarticulada y fragmentaria.

Como contraparte, aboga por el diseño curricular modular por objetos de transformación, que consiste en la integración del contenido a partir de un problema de la realidad, que toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre el estudio interdisciplinar. En cuanto a la conformación de un mapa curricular formal, integrado por cartas descriptivas, considera más adecuado elaborar un programa analítico, en el cual el maestro puede interpretarlo en función del contexto donde se desarrolla su actividad.

Por otra parte, el problema de la evaluación curricular, parece no haberse resuelto satisfactoriamente, no existe el riesgo conceptual debido y resalta los aspectos eficientes e internos del currículo. (DÍAZ)

3.2.2.10 MODELO CURRICULAR BASE. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

CÉSAR COLL

Otra vertiente importante de desarrollo curricular la constituyen los trabajos vinculados al constructivismo psicológico. Esta concepción postula que el conocimiento se produce mediante un prolongado proceso de construcción, elaboración de esquemas, modelos, teorías, que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento. Un trabajo representativo de esta vertiente es el de César Coll (1987-1990), quien ha dirigido el proceso de reforma curricular de la educación básica española. Esta propuesta adquiere un matiz especial, dado que las revisadas anteriormente se orientan, en su mayoría, a la educación superior.

Sin dejar de reconocer el peso que tienen en la estructuración del currículum escolar los aspectos antropológicos, disciplinares, pedagógicos y sociales, el autor desarrolla los de tipo psicológico ya que, en su opinión, afectan a todos los elementos configurativos del currículum. Considera conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base, unificado para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria, en las modalidades normal y especial) que responda a principios básicos y adopte una misma estructura curricular en dichos niveles. Por supuesto, se acepta que a la par debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación particular.

El marco de referencia del modelo lo constituyen los enfoques cognitivos en sentido amplio, destacando los siguientes: la teoría genética de Jean Piaget, la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky, la psicología cultural de Michael Cole, la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel, la teoría de la asimilación de Mayer, las teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

Postula la existencia de ciertos universales cognitivos (vgr. la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.), pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas, mismas que modular el desarrollo personal.

Para Coll, el currículum escolar es una subcategoría de prácticas educativas, que coexiste con otras no menos importantes (la educación familiar, la influencia de los medios masivos de comunicación, las actividades de recreación, etc.). Aunque es innegable que los autores latinoamericanos han desarrollado ideas originales, las tendencias educativas predominantes siguen siendo impuestas por los países desarrollados.

El modelo de Diseño Curricular Base asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Es también una concepción constructivista de la intervención pedagógica, pues deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posibles.

Asimismo, el Diseño Curricular Base se fundamenta en un marco legal y en los resultados de una serie de análisis socio-antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos. A partir de ahí, establece tres niveles de concreción: primero, se especifican los objetivos generales del ciclo, las tareas curriculares pertinentes, en función de las cuales define objetivos generales y terminales: simultáneamente, delimita bloques de contenido y orientaciones didácticas para dichas reas. Los bloques de contenido se desglosan en hechos, conceptos y principios: procedimientos, y valores, normas y actitudes. (DÍAZ)

3.2.2.11 DIMENSIONES DE UNA PROPUESTA CURRICULAR

A. DÍAZ, BARRIGA PÉREZ

Iniciaremos puntualizando los aspectos que sustentaron la propuesta de diseño curricular. Estos los ubicamos en las siguientes dimensiones: Dimensión Social. El contexto social, con todas sus implicaciones políticas, económicas y estructurales, influye significativamente en el entorno educativo. Así, el currículo debe promover la adquisición de saberes que tengan significación y relevancia en la solución de problemas críticos y cotidianos, incidiendo decidida y explícitamente en la formación crítica, humanista y social de los estudiantes.

Dimensión Epistemológica. Nos remite a la necesidad de considerar la naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción. Esta se da en dos vertientes: a) La relativa al estudio de los aspectos sintácticos y semánticos del conocimiento (su forma y contenido): la identificación de la estructura sustantiva de las diferentes disciplinas; los procedimientos y métodos existentes para elaborar y contrastar las elaboraciones teóricas, etc. que son requisitos importantes para diseñar el currículum. b) El estudio de la forma en que los alumnos construyen y transforman su conocimiento, en concordancia con las capacidades reales (ejecución) y potenciales (competencia cognitiva) en determinada etapa del ciclo vital de un estudiante

Dimensión Psicoeducativa. Esta nos introduce al terreno de las teorías del aprendizaje, de la instrucción, de la motivación humana, llevándonos a cuestionar los modelos psicopedagógicos y de formación docente, en un intento por derivar de ellos estrategias, materiales, instrumentos de evaluación, dinámicas de trabajo, etc., aplicables en el aula.

Dimensión técnica. Hace referencia a los lineamientos aplicables en cuestiones de diseño curricular. Nuevamente, ser mucho más útil un enfoque heurístico (abierto, flexible, adaptable) que uno algorítmico (en el sentido de recetas lineales, rígidamente prescritas). (DÍAZ)

3.2.2.12 PROPUESTA OPERATIVA DEL DISEÑO CURRICULAR

F. DÍAZ, BARRIGA

En este apartado ofreceremos una metodología de diseño curricular que se construye integrando las dimensiones arriba discutidas y trata de rescatar los planteamientos más relevantes de los diversos enfoques y modelos revisados anteriormente. En su versión inicial, esta propuesta fue elaborada por Frida Díaz Barriga, Lourdes Lule, Diana Pacheco, Elisa Saad y Silvia Rojas (1984-1990), pero en este artículo planteamos una reconceptualización de la misma, a cargo de la primera autora. La metodología fue pensada originalmente para nivel de educación superior en ciencias sociales y humanidades, y en esa misma dirección se ofrece esta versión. En la práctica ha sido adaptada para trabajarse también en educación básica, especial, bachillerato y en educación extraescolar.

La estructura técnica de la propuesta asume un abordaje sistémico, al considerar al diseño curricular como un proceso, donde se analizan su contexto de origen, los elementos de entrada al proceso, el proceso de creación del currículum, su implantación y los productos resultantes del mismo. Sin embargo, no corresponde a un enfoque tecnológico, dado que los elementos integrantes del modelo (etapas, sub etapas, actividades, etc.) se delimitan a partir de la conjunción de las dimensiones social, epistemológica y psicoeducativa. Asimismo, considera los resultados intencionales e incidentales del proceso curricular y sugiere el uso de métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos.

No se abordará todos los aspectos necesarios para conducir un proceso de diseño curricular. Ya se dijo que es imposible e indeseable preverlos; más bien puntualizaremos los esenciales desde la perspectiva de las dimensiones adoptadas, con énfasis en las cuestiones de tipo académico. La metodología

de diseño curricular está conformada por cuatro etapas generales: Fundamentación del proyecto curricular. Delimitación del perfil del egresado. Organización y estructuración del currículum. Evaluación curricular continua.

3.2.2.13 MODELO CENTRADO EN EL EDUCADOR

El educador tiene un papel protagónico, el es quién ordena y exige disciplina, En este modelo, el estudiante es considerado como una tabula rasa, pasivo, receptivo y memorístico, además de reproductor de los contenidos que ha depositado en su estructura cognitiva. Los contenidos con un conjunto de temas de información.

3.2.2.14 MODELO CENTRADO EN EL CONTENIDO EDUCATIVO

El contenido educativo es el medio para el logro del aprendizaje. En este modelo, el docente controla y manipula el aprendizaje; mientras tanto el estudiante es un agente pasivo centrado en el **cómo** de la enseñanza.

3.2.2.15 MODELO CENTRADO EN EL EDUCANDO

En este modelo, el estudiante es el actor principal del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los contenidos son actualizados y contextualizados en busca de aprendizajes superiores. El educador es un guía y orientador, Su labor se fundamenta en la investigación, su tarea se centra en enseñar a aprender.

3.2.2 16 MODELO CENTRADO EN EL ALUMO Y EL APRENDIZAJE

Las características de este modelo son la interdisciplinariedad, la investigación por parte de los educadores, el auto aprendizaje, el trabajo en equipo; para desarrollar una visión crítica y ética.

([http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Dise no_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf](http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Dise%20no_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf))

([http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Dise no_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf](http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Dise%20no_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf))

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

Este nivel corresponde a la instancia normadora del Ministerio de Educación, como entidad rectora, quién define las políticas educativas, la filosofía, el enfoque y los contenidos de enseñanza, que se concretan en los documentos curriculares de carácter y aplicación general

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN

Este nivel se plasma en el Proyecto Curricular del Centro, del cual deriva del Proyecto Educativo Institucional. Este nivel implica la toma de decisiones sobre los componentes curriculares, a partir del conocimiento del contexto de cada centro educativo, de sus necesidades y peculiaridades. Estas decisiones son la base para el tercer nivel de concreción, que es la planificación didáctica

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN

Este nivel concluye el desarrollo de los componentes del currículo, y se expresa la planificación didáctica, el profesorado es el responsable de planificar las unidades didácticas, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes. Usa dos referentes, el Proyecto Curricular y las Propuestas Didácticas de los programas de estudio. (EQUIP2, 2008)

3.2.3 TENDENCIAS CURRICULARES

El artículo muestra la importancia de hacer uso de los modernos enfoques y tendencias del currículo, al seleccionar y organizar las temáticas para diseñar los cursos de tal forma que la educación virtual no se supedite al medio tecnológico, o al diseño instruccional como hasta ahora, para que sea un proceso centrado en el alumno, en su contexto y no solo en los contenidos.

Es una propuesta que hace posible el paso de un enfoque de interés técnico y de tendencia técnica de diseño instruccional propio del siglo pasado desde autores como Federic W. Taylor (1911), Franklin Bobbitt (1918), Ralph Tyler (1949), Hilda Taba, (1974) y que prevalece hasta nuestros días, un diseño que se sigue refiriendo a objetivos, contenidos, evaluación y recursos, como instrucción programada, para hacer la transición a un enfoque de interés práctico y crítico-social, en donde se proponen formas alternativas de diseño curricular como el currículo práctico de José Shwab, (1969), y Gimeno Sacristán, (1996); el currículo problémico de Abraham Magendzo, (1998) y el currículo investigativo de Lawrence Stenhouse (1991) y Carr y Kemmis (1996).

3.2.3.1 ENFOQUES Y TENDENCIAS CURRICULARES

La tendencia curricular tradicional prevaleció en el país casi de forma única durante más de la mitad del siglo XX, y sigue aún vigente: ha considerado los estudiantes como menores de edad, ignorantes, a los que hay que llenar de contenidos para desplazar la ignorancia, con una pedagogía de exposición magistral del profesor o en el diseño instruccional de un módulo en los aspectos lógicos y cuantitativos del programa, que se cumpla el programa y su diseño ha estado repartido en: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y recursos. (BOADA, 2003)

En los últimos treinta años en el país se han ensayado diferentes modelos curriculares auspiciados por el enfoque técnico, como alternativo al tradicional los cuales se han mezclado, los autores pueden ser clasificados de la siguiente

forma: Modelo de Hilda Taba, el modelo de Nuffield, el modelo lineal (Ralph Tyler), el modelo de sistemas, el de organización Curricular (Hilda Taba). Otros modelos son los de Flanders, Glaser; Fernández Sarramona, Tarin, el modelo de Dick, Merrill y o'Neil, el modelo de Briggs, el de Kemp, el de MacKenzie, el de Chadwick, el de Zambrano, etc. Estos son algunos de los modelos utilizados dentro del enfoque técnico. (BOADA, 2003)

Uno de los modelos más conocidos es el del pedagogo norteamericano Ralph Tyler (1949), complementado más tarde por la también norteamericana Hilda Taba, conocido como el “modelo Tyler-Taba” (1974) el cual se puede sintetizar así: 1. Diagnóstico de necesidades. 2. Formulación de objetivos curriculares. 3. Selección de los contenidos. 4. Organización de los contenidos. 5. Selección de las actividades de aprendizaje. 6. Organización de las actividades de aprendizaje. 7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

Como se observa, el currículo técnico ha estado más relacionado con los procedimientos de diseño de contenidos y ha sido dirigido a detectar la mejor forma como los estudiantes reciben y asimilan la instrucción, entendido como el conjunto de elementos (pasos) para la organización del conocimiento que ha de ser enseñado, como una guía técnica fácil de aplicar. Es así como el currículo para la educación superior ha estado centrado en el objeto de conocimiento (ciencia, tecnología, técnica, artes), y no tanto en atender al desarrollo integral del individuo (ético, moral, social, político, emocional, deportivo, humor), ni en los requerimientos sociales, las necesidades y problemas del contexto (políticos, sociales, económicos, culturales e históricos), (BOADA, 2003)

- El enfoque y tendencia práctica

Desde esta tendencia se demuestra que el educador requiere de una vocación y una formación; se asume el currículo como una reflexión permanente sobre la práctica. La tendencia práctica parte de un profesor activo investigador que aporta la interpretación, para darle significado al mejoramiento de la calidad de la educación es un currículo que se juega esencialmente en la cultura escolar o en la cotidianidad universitaria desde una visión holística que integra de una manera global la interpretación, la comprensión y la proyección.

Este enfoque y tendencia curricular aporta la interpretación para buscar salidas a la transformación de las instituciones educativas desde la reflexión crítica sobre la pedagogía al ubicar el educador como un investigador cooperativo capaz de elaborar sus propios diseños e interpretaciones sobre su práctica pedagógica, para mejorar su desempeño. En su diseño toma la siguiente forma: Identificación, diagnóstico, contextualización, planteamiento del problema, propósito de formación, estructura curricular, proceso pedagógico, curricular y didáctico, evaluación y recursos. (BOADA, 2003)

- El enfoque crítico-social y la tendencia problematizadora

Ha sido desarrollada desde el programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación en la República de Chile (PIIE). Es un currículo que no se limita solo a los aspectos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje y aporta tanto en planes y programas de estudio formales, como en el quehacer y actividades de pedagogía social. Es una propuesta alternativa desde los fundamentos epistemológicos, axiológicos e ideológicos de las distintas tendencias del currículo como estilo de organizar el conocimiento que se quiere enseñar a través de problemas que son propuestos por el profesor, pero, que a su vez parten de los intereses y de las necesidades que tienen los estudiantes, siendo éstos el centro del diseño.

Dicha tendencia parte de una visión integradora, política, social, cultural y económica; incluye tanto lo afectivo, y lo actitudinal como lo cognitivo. Es un estilo curricular versátil, abierto, susceptible de transformación y mejoramiento permanente de acuerdo con las realidades y circunstancias; que asume el conocimiento en el conflicto, en el desarrollo de la democracia, que hace que el estudiante tome conciencia de las contradicciones e intereses que se presentan, los valores y principios que se ponen en juego en la vida escolar y social.

Permite que los estudiantes vivan la tensión del conocimiento sin evitar que se reflejen las contradicciones y las situaciones problemáticas, lo que los ha mantenido alejados de los problemas de la sociedad en ambientes asépticos, inocuos, neutros, reconociendo que el conocimiento se construye desde posiciones reflexivas, desde un juego de intereses distintos, y que, por lo tanto, en el aula de clase se pueden presentar opiniones distintas que hay que aprender a respetar y a debatir desde la argumentación y la palabra.

La metodología está presente en todos los momentos del desarrollo curricular, como práctica curricular, haciendo del estudiante motor de su propio aprendizaje y desarrollo en relación con el conocimiento y el contexto: sus intereses, inquietudes, aspiraciones, los problemas del conocimiento y su relación e integración con el contexto y otros contextos. El educador define el campo de trabajo desde la caracterización de la situación problemática, la piensa y organiza en términos amplios ofreciéndole al estudiante un campo de aprendizaje donde explore, descubra, escudriñe e investigue la situación problemática. Los estudiantes acogen la situación que desean investigar y profundizar y podrán replantear el problema o plantear uno nuevo. El educador debe anticipar los posibles caminos que pueden tomar los alumnos para preparar con antelación apoyos didácticos, bibliográficos y acciones que puedan y permitan explorar aún más allá de lo propuesto por el profesor.

El currículo problematizador comprende tres momentos: Preactivo (diagnóstico y diseño de la propuesta) Momento de interacción (desarrollo pedagógico de la propuesta), y Momento de evaluación (observación, reflexión, conclusiones resultados y formulación de proyecciones).

-El enfoque critico-social y la tendencia investigativa

Este estilo de diseño curricular puede ser implementado en cualquiera de los niveles del sistema educativo colombiano y más aún, en educación no formal presencial o virtual. Consiste en inducir a los alumnos en un proceso de investigación, después de identificada la temática o problema. Enseñar una metodología de investigación para indagar el medio la posible solución a ese problema. Ayudar a reflexionar sobre las diversas fuentes utilizadas, hasta formular hipótesis y organizar problemáticas por categorías. Hacer de la clase real o virtual discusiones organizadas en donde los estudiantes aprendan a exponer y defender sus puntos de vista, no simplemente a escuchar o leer a los demás. Legitimar la búsqueda, no dar por terminadas las discusiones; que no se den respuestas únicas frente a una multitud de cuestiones. Animar siempre a los alumnos a reflexionar y que el profesor asuma el papel del recurso y no de autoridad.

Este es un ambiente posible para desarrollar un proyecto curricular investigativo, como intención pedagógica para ser desarrollado mediante el uso de modernas tecnologías. Esta tendencia toma la forma o modelo del proceso de investigación: Identificación de la organización educativa, diagnóstico, tema específico, referentes teóricos, referentes conceptuales, diseño metodológico, definición de la metodología en sus categorías y criterios de análisis, análisis: acción de la metodología en el objeto y sujeto, interpretación, síntesis y alternativas de solución al problema, evaluación y recursos. (GALEANO)

Niñas y niños internalizan interactuando consigo mismos, con los demás y con el mundo, resignificando lo que se les enseña según su nivel de desarrollo. El aprendizaje se logra a partir de núcleos de contenido, proyectos y situaciones de aprendizaje que cobran sentido en contextos reales y funcionales en el ámbito de toda la institución escolar y la comunidad.

La evaluación es contextualizada, personal, continua, integral y sólo depende de los progresos particulares según su nivel de desarrollo. El docente trabaja con una planeación general propositiva, no secuencial que pertenece a la vida diaria infantil y la cotidianidad de su ambiente. La planificación no es rígida, aunque sí rigurosa. (BOADA, 2003)

El docente propone núcleos de contenido, situaciones significativas y funcionales de aprendizaje, sacando provecho de lo que niñas y niños ya saben para ampliar y reevaluar su preconocimiento. El docente es el tutor, no el patrono, un facilitador no un orientador. Dialoga con los infantes y juntos escogen lo que van a hacer cada día de clase. La comunidad constituye todo el ambiente de aprendizaje. La lengua escrita es un medio de expresión que sólo tiene sentido para el infante si le permite comunicarse. El objetivo es que se comunique, dominando el lenguaje convencional al interactuar con su ambiente, así como aprendió a hablar y jugar. (BOADA, 2003)

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

3.2.4.1 PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA

Las políticas del Gobierno Nacional, se sustentan en los objetivos nacionales permanentes de la economía y en los principios generales de la Constitución

Política. Establecen las políticas generales de Estado y los lineamientos de políticas a corto, mediano y largo plazo. (GUALPA, 2010)

En sus lineamientos de política de corto plazo, plantea a través del fortalecimiento del Plan Social de Emergencia, incrementar el monto de transferencia desde el Gobierno a los hogares pobres y vulnerables, para lo cual propone la orientación prioritaria del gasto público hacia las zonas de menor desarrollo relativo, grupos objetivos de población y sectores sociales prioritarios.

En los lineamientos de políticas de mediano y largo plazo, impulsa el desarrollo de competitividad de los productos ecuatorianos a través de la preparación y formación del recurso humano, de los niveles medio y superior, a través de la demanda del Ministerio de Educación, del SECAP y de las universidades y escuelas politécnicas; y en la revisión y el diseño de sus programas de estudios en función de las reales necesidades de los sectores productivos del país. (GUALPA, 2010)

Sus acciones estratégicas están dirigidas a:

Priorizar la programación de recursos, a través de mecanismos de participación de las organizaciones especializadas de la sociedad civil, en la organización, administración y gestión de servicios sociales y centros de atención a niños y niñas adolescentes.

Diseñar un sistema que garantice una inversión social eficiente y efectiva, a través de la introducción de reformas legales en los Ministerios, para mejorar los niveles de gestión y transferencia de recursos y competencias.

Establecer un sistema de asignación de recursos sustentados en las políticas y objetivos educativos nacionales.

Crear mecanismos para incluir a los grupos en situación de desventaja como receptores prioritarios de los beneficios de la acción pública, lo que incluye incorporar en los programas educativos temas relacionados con los derechos colectivos y la creación y el fortalecimiento de los mecanismos de denuncia y vigilancia sobre el incumplimiento de los derechos. (GUALPA, 2010)

La siguiente reflexión aborda los asuntos centrales que nos planteara la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para esta reunión. Estos son: Primero la situación actual de los procesos pedagógicos en la Región, Segundo los escenarios deseables, probables y posibles de práctica pedagógica que pueden contribuir a hacer viable en nuestros países el derecho de todos los latinoamericanos a una educación de calidad y tercero de quiénes depende que se realicen estos cambios así como las condiciones que pueden facilitarlos (PALACIOS, 2000).

Entenderemos los procesos pedagógicos como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cambiar estas prácticas, relaciones y saberes implica por tanto influir sobre la cultura de los diversos agentes que intervienen en los procesos de enseñar y aprender. Los cambios culturales como sabemos requieren, entre otros factores importantes, de sostenibilidad en el tiempo para concretarse. No son de corto plazo. (PALACIOS, 2000)

Cambiar procesos pedagógicos supone entonces transformar acontecimientos complejos, en los que están implicados un conjunto de elementos y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros. Es esta complejidad la que hace recomendable estudiarlos y aprender a comprenderlos. Un mayor y mejor conocimiento de la

naturaleza compleja de los procesos pedagógicos puede ayudarnos a acertar en la selección de estrategias y medios para impulsar cambios en ellos y así remontar, con el compromiso de los actores, las brechas que actualmente separan las prácticas pedagógicas dominantes de las deseables. (PALACIOS, 2000)

No es posible eludir en este análisis y prospectiva a los agentes, contextos y procesos que condicionan la calidad de las prácticas pedagógicas. La calidad de éstas no depende única ni principalmente de recursos técnico - pedagógicos (material didáctico, número de estudiantes por profesor, disponibilidad de textos) ni de las interacciones que ocurren en el aula entre. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje está también asociada al contexto socioeconómico, las tradiciones e ideología de los participantes en el acto educativo y las políticas públicas que regulan el sistema. ¿O acaso la política de ampliación de la cobertura a costa de la reducción de horas de estudio en el sistema escolar no ha afectado la calidad pedagógica y los resultados de aprendizaje en la escuela pública?. La experiencia de América Latina y El Caribe muestra que unos son los efectos pedagógicos de una política elitista en educación y, otros, los de una política democratizadora. (PALACIOS, 2000)

Por ello afirmamos que la calidad de los procesos pedagógicos puede lograrse o frustrarse en sus agentes, en los contextos o en los procesos concretos de distinto signo que marcan a nuestras sociedades. Cuando decimos los agentes nos referimos no sólo a los maestros, estudiantes o a los padres de familia, sino a todos los que tienen poder de marcar con su aportación la experiencia educativa, los organismos responsables de la política educativa mundial (que influyen sobre las metas, políticas, estrategias y recursos financieros asignados a las reformas), los responsables de las políticas educativas nacionales (que regulan las reformas educativas en los países, definiendo las metas, prioridades y estrategias y asignando recursos); los sindicatos y organizaciones magisteriales (con su cultura pedagógica, prácticas, saberes, intereses). Es

indudable, sin embargo, que los equipos docentes y los profesores individualmente considerados, los formadores de maestros, los líderes de opinión en educación, las asociaciones de padres de familia, las familias, los especialistas y los estudiantes tienen una responsabilidad propia en estas experiencias. Como vemos la transformación de los procesos pedagógicos involucra a muchos y diversos agentes. (PALACIOS, 2000)

Procesos políticos como el autoritarismo, la democracia, la institucionalidad, estimulan o frenan según sea el caso, procesos pedagógicos en el aula, la escuela o la organización social. Lo mismo sucede con procesos económicos (pobreza extrema, inversión pública destinada a la educación, salarios magisteriales) y procesos sociales (desigualdades sociales, violencia, participación). El sentido y contenidos de los procesos pedagógicos interesa a la ciudadanía porque influye directamente sobre la calidad de los aprendizajes deseados por la población que a su vez están vinculados a sus ideas de progreso y bienestar; e interesa a las fuerzas políticas, los sindicatos docentes y los gobiernos, porque en ellos se juega su proyecto modernizador o de cambio educativo. Los procesos pedagógicos pueden contribuir o frustrar fines educativos socialmente relevantes, entre ellos uno de los más potencialmente transformadores de la educación latinoamericana: la democratización educativa vía la búsqueda de calidad en la educación básica para todos. (PALACIOS, 2000)

LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LA REGIÓN.

La mayoría de países de la Región viene desarrollando procesos de reforma o modernización de sus sistemas educativos desde hace diez o más años. En esta ola de reformas educativas han influido, sin duda, el proceso abierto con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) y el posterior seguimiento de los compromisos realizado por las agencias socias de Jomtien: UNESCO,

UNICEF, PNUD y el Banco Mundial. La Declaración Mundial de Educación para Todos, como antes lo fue el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, fue un claro llamado a realizar esfuerzos nacionales por ampliar el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas a la educación básica. Pero también fue un llamado a acometer una tarea más compleja: la de centrar la atención de las políticas educativas en los aprendizajes y, consiguientemente, en la calidad de los procesos pedagógicos (PALACIOS, 2000)

A partir de Jomtien el mejoramiento de la calidad de la educación empieza a entenderse como el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y los países se aprestan a definir las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones, encarar la adecuación de los contenidos educativos a esas necesidades y promover la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales de los diversos agentes educativos responsables de la educación Básica. (PALACIOS, 2000)

La reunión de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe realizada en la ciudad de Quito en abril de 1991, constituye un hito importante en la definición de las prioridades de cambio en la educación latinoamericana en el contexto de la Declaración de EPT. En ella los Ministros se comprometieron a trabajar en cuatro transformaciones, una de las cuales reconocía que se requerían cambios radicales en los procesos pedagógicos para elevar la calidad de la educación y recomendaba la transformación de la gestión educativa, la articulación de la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, y cambios en la pedagogía y en los contenidos de la enseñanza para hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población. (PALACIOS, 2000)

Guillermina Tiramonti describe bien esta reorientación cuando dice que de lo que se trata es de recuperar la especificidad educativa de las reformas,

poniendo especial atención a la tarea pedagógica que había sido desplazada por una función netamente socializadora y por el asistencialismo en las instituciones encargadas de atender a los sectores populares. Cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO concluía que a pesar de la existencia de experiencias en la Región para renovar los procesos pedagógicos, no habían cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente. En esta valoración se insinuaban ya dos indicadores que han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en los debates sobre la calidad: los resultados de aprendizaje y el desempeño docente. (PALACIOS, 2000)

Al 2000, la evaluación subregional de EPT realizada en Santo Domingo, concluyó que durante la década de los noventa los países habían otorgado gran importancia a los aprendizajes de los alumnos y a la medición de sus resultados pero, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad, los estudios de medición de resultados de aprendizaje indicaban que una parte importante de niños y niñas en cuarto grado de primaria presentaba "serias deficiencias para comprender el mensaje de un texto sencillo y para realizar cálculos y operaciones aritméticas elementales". ¿Fueron los procesos pedagógicos los principales responsables de estos pobres resultados?. (PALACIOS, 2000)

Queremos llamar la atención sobre dos asuntos en este breve diagnóstico. Uno se refiere al grado de relevancia que las transformaciones pedagógicas han tenido en la práctica real de las reformas latinoamericanas. Sabemos que son centrales en la retórica de las mismas pero ¿qué lugar han ocupado en las agendas nacionales de política educativa? El segundo asunto es el de las estrategias elegidas por los países para promover cambios en los procesos

pedagógicos, especialmente aquellos que transcurren en el sistema escolar. (PALACIOS, 2000)

La relevancia de las transformaciones pedagógicas en las reformas Carnoy y De Moura Castro estudiaron las reformas educativas de los ochenta en la Región y clasificaron según sus propósitos. Encontraron que había reformas por razones de financiamiento, reformas por razones de competitividad y reformas por razones de equidad. Estas últimas, según los autores, son las que se proponen elevar de manera equitativa la calidad de la educación a un costo público inferior. Advertieron, sin embargo, que ninguna de las reformas estudiadas podía ubicarse estrictamente en una sola categoría. Todas ellas estaban comprometidas en uno y otro grado con los tres propósitos. Cabe preguntarse entonces cuántas de estas reformas empezaron a atender la calidad habiendo realizado incrementos significativos en el financiamiento público y privado de la educación, sin lo cual la calidad es una ilusión. Y cuánto de ese financiamiento se orientó a mejorar la calidad de los procesos pedagógicos.

Un indicador que puede ser útil para reflejar esta prioridad es el gasto anual por alumno en la educación básica y su composición (gasto en profesores, infraestructura, equipamiento, entre otros). De tener lo pedagógico un lugar prominente en las reformas el gasto público por alumno tendría que haberse incrementado de manera significativa. Sabemos que en algunos países las familias están aportando al financiamiento de la educación pública con el fin de evitar que se deteriore aún más su calidad. En el Perú el gasto de las familias en 5 escuelas públicas de educación primaria fue de 41 dólares anuales promedio en 1994. Si a esta cifra se le agrega el gasto del sector público por alumno se obtiene un gasto total (sector público más familias) de 172.6 dólares por estudiante matriculado.

Pero en el caso peruano los incrementos más importantes en el gasto público en educación durante los noventa ocurrieron en los gastos de capital que se concentraron en infraestructura, mobiliario y equipos, y se dirigieron sobretodo a los centros urbanos de mayor densidad demográfica, no necesariamente a los de mayor pobreza. De allí que conocer cómo se compone el gasto puede ser también revelador de las prioridades políticas (PALACIOS, 2000).

3.2.4.2 SIMILITUD DE ESTRATEGIAS DE CAMBIO PEDAGÓGICO

La mayoría de los países de la Región, a pesar de sus diversos puntos de partida, puso en marcha estrategias muy similares para mejorar la calidad de la educación básica. Destacan las reformas curriculares, la capacitación masiva de docentes en ejercicio, la dotación de textos y material didáctico a los centros educativos, la modernización de la gestión institucional y la evaluación de los aprendizajes. (PALACIOS, 2000)

Lo que varió de un país a otro fue el grado de participación del profesorado y otros actores de la sociedad en estas definiciones. En muchos la adecuación del currículo a las nuevas necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones y a sus proyectos de desarrollo, quedó solo en manos de los responsables políticos de las reformas y de expertos.

La renovación curricular alcanzó en muchos casos sólo a la educación primaria de menores, en unos pocos incluyó a la educación inicial/preescolar y a la secundaria o media. En algunos países como el Perú, ello perjudicó la inversión en la calidad de la educación secundaria. Los resultados de las reformas curriculares fueron principalmente tres: los diseños curriculares básicos (Parámetros Curriculares Básicos en Brasil, Contenidos Básicos Comunes en Argentina, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Chile. (PALACIOS, 2000)

La elaboración y distribución de materiales educativos (principalmente textos escolares, guías para los docentes y material didáctico de apoyo al aprendizaje) y una mayor autonomía a los centros educativos para tomar decisiones curriculares. El margen de libertad para que los centros escolares contextualizaran y enriquecieran el currículo básico no estuvo acompañado de apoyo suficiente a los equipos docentes de los centros para llevar a cabo estos procesos. No fueron atendidas las necesidades básicas de aprendizaje de importantes sectores de población adolescente, joven y adulta que no tuvo oportunidad de acceder o culminar la educación básica en nuestros países.

La capacitación masiva de docentes en servicio, como tantas veces en el pasado, acompañó a la reforma curricular. El enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción; ganó presencia en las orientaciones pedagógicas de las reformas y en los procesos de capacitación docente. No obstante, dicho enfoque exige docentes preparados para estimular la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, tarea para la que muchos de nuestros profesores y profesoras no están habilitados, porque ni en su experiencia escolar ni en su formación para la docencia, fueron sujetos de un proceso pedagógico semejante. (PALACIOS, 2000)

Debido a las debilidades formativas de los profesionales que realizan la capacitación docente y al afán de mostrar resultados rápidos, se ha propiciado en algunos casos un vaciamiento de contenidos en beneficio de la forma: la metodología activa es más importante que el proceso de construcción de significados (valores, habilidades o conocimientos) que éstas deberían contribuir a suscitar en los estudiantes.

La situación salarial de los docentes y las condiciones de precariedad material y organizativa en las que se educa en la mayoría de nuestros sistemas

educativos públicos, conspira contra la idea de que el cambio pedagógico es posible o viable, a pesar del interés que muestran los docentes por aprender. Si bien se han iniciado algunas medidas para mejorar la situación de los docentes en algunos países de la Región, en otros como el Perú la reducción de las remuneraciones reales de los docentes ha sido drástica. Persisten en general en la Región problemas con las condiciones de trabajo, la profesionalización, la formación inicial y la capacitación en servicio.

La dotación de material educativo a las escuelas. Según la evaluación latinoamericana de las metas de EPT, una tercera parte de los países optó por el libro de texto gratuito como medida de apoyo al proceso de aprendizaje, tres distribuyeron libros de texto y materiales didácticos y pedagógicos bilingües, mientras que más de una cuarta parte de los países reportó la dotación de paquetes didácticos, bibliotecas de aula y bibliotecas escolares. En los informes nacionales no se encontraron referencias acerca del uso de nuevas tecnologías para la enseñanza. (PALACIOS, 2000)

La modernización de la gestión educativa. Se hicieron esfuerzos para mejorar la capacidad de las instituciones educativas y organismos administrativos para elevar la calidad de su servicio y gestionar los procesos pedagógicos. Entre ellos, uno de los más interesantes ha sido la elaboración de proyectos educativos de centro. No obstante, dado el peso que ha tenido la modernización de la gestión en algunas reformas es necesario preguntarse, como lo hace Ramón Casaverde citado en el estudio de Schwartzman, si estamos frente a esfuerzos sostenidos de cambio pedagógico o más bien ante procesos de modernización de la gestión que no necesariamente inciden sobre el núcleo del quehacer pedagógico. (PALACIOS, 2000)

La evaluación de los aprendizajes. Durante esta década se generaron sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes. Rosa María Torres ha precisado con mucha agudeza como presionados por mostrar resultados los países han

ido convirtiendo la propuesta de Jomtien de concentrar la atención en el aprendizaje, en la práctica de mejorar y evaluar el rendimiento escolar. La obsesión por los resultados ha hecho descuidar los procesos para lograrlos. Las mediciones han servido para confirmar las profundas desigualdades existentes en los aprendizajes entre los países de la Región y los países desarrollados y al interior de nuestros países. Muchos de estos resultados no se han dado a conocer por evitar la crítica social y la consecuente pérdida de credibilidad en las reformas y de la motivación para participar en ellas. No sabemos, salvo en casos como el Programa de las 900 Escuelas en Chile, cuánto han servido las evaluaciones del rendimiento escolar para modificar decisiones de inversión o prioridades de atención educativa. (PALACIOS, 2000)

3.2.4.3 ESCENARIOS DESEABLES DE CAMBIO PEDAGÓGICO

Hace quince años GRADE realizó un estudio sobre Futuros Deseados en el Perú. A partir de entrevistas a 70 líderes de diversos campos de actividad en torno a cómo deseaban fuera el Perú en el 2010, las investigadoras McLauchlan y Acosta construyeron tres escenarios que denominaron el Perú Moderno, el Perú Federal y el Perú Comunitario y que incluían futuros deseables en la educación. Muchas de las imágenes de futuro sobre la educación expresadas por los entrevistados de entonces, se mantienen vigentes para los sistemas educativos de estos tiempos: igualdad de oportunidades, acceso a tecnologías de la información, descentralización y diversificación del currículo, educación en lengua materna, un Estado que regule los contenidos mínimos de la educación y evalúe los logros curriculares, educación permanente. Respecto a los fines se quería una educación que formara el juicio crítico y para la toma de decisiones razonada y democrática, que capacitara para el trabajo, educara en la solidaridad y utilizara una metodología basada en la investigación y el trabajo en grupo. No parecen ser las ideas sobre el futuro las que escasean entre los líderes, sino la fuerza y

voluntad políticas, las capacidades nacionales reunidas y orientadas por un proyecto común y ciertas condiciones para realizarlas. (PALACIOS, 2000)

América Latina ha sido prolífica en propuestas de cambio educativo. Existe una importante producción intelectual en la Región respecto a los desafíos que tendrán que afrontar nuestros sistemas educativos desde hoy. Sólo en la década de los noventa se han generado muchas propuestas de acción desde los países, organismos regionales y multilaterales. Documentos regionales como Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad de CEPAL/UNESCO (1992), Educación en las Américas. Calidad y equidad en el proceso de globalización de la OEA (1998), el Marco de Acción Regional acordado en Santo Domingo (febrero del 2000), el Pronunciamiento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial en Dakar o documentos mundiales como el Marco de Acción de Dakar aprobado en el Foro Mundial de Educación en abril del 2000, renuevan y enriquecen los compromisos de Educación para Todos y establecen nuevo plazo para lograrlos. Los escenarios deseados en la educación regional, las tendencias (lo probable) respecto a los procesos pedagógicos y lo que habría que hacer durante los próximos 15 años están más o menos diseñados en estos y otros documentos. (PALACIOS, 2000)

Hay asimismo un grado importante de consenso respecto a los factores sobre los que habría que actuar para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos en las aulas y escuelas: el tiempo disponible para aprender, la formación, experiencia y satisfacción profesional del docente, proyecto escolar compartido, pertinencia y descentralización de las decisiones sobre el currículo, disponibilidad y variedad de recursos para aprender, protagonismo del estudiante en el aprendizaje, relevancia de su experiencia, cultura y saberes, trabajo en equipo, sistemas de evaluación de procesos y resultados de aprendizaje, responsabilidad por los procesos y resultados, fomento de

innovaciones pedagógicas, acceso a resultados de investigación, participación de los padres de familia, servicios de salud y nutrición.

Se cree, sin embargo, que hay seis dimensiones o variables sobre los que los Estados y sociedades latinoamericanas deberían concentrar sus esfuerzos para construir los escenarios deseables de práctica pedagógica. Estas dimensiones son:

3.2.4.4 LA EQUIDAD. MEJOR EDUCACIÓN PARA LOS POBRES

La equidad en la educación supone poner al alcance de todas las personas oportunidades semejantes para aprender, lo que incluye condiciones materiales mínimas, estímulos y procesos organizados para el desarrollo integral de sus capacidades afectivas, intelectuales y físicas. Por ello lo deseable es que los sistemas educativos de los países de América Latina y el Caribe logren que todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas aprendan las habilidades, valores y conocimientos para la vida que sus respectivas sociedades han considerado relevantes de aprender para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida de las familias y las comunidades. El Pronunciamiento Latinoamericano con ocasión del Foro Mundial de Dakar lo precisa bien: igualar los resultados de aprendizaje son la verdadera medida de una política de justicia educativa.

Esta es la tarea fundamental de la educación básica, llamada antes "educación de base" y entendida como educación popular y de masas, educación universal. La educación básica ha estado entre los fines de la UNESCO desde 1946 y siempre se fundamentó en la necesidad de alcanzar para todas las personas un mínimo estándar de vida, lo que incluía un nivel de educación y de bienestar material "por debajo del cual ningún grupo de pueblos debería estar autorizado a descender en el mundo actual".

Lo probable en los próximos años es que la demanda social por una educación básica para todos se mantenga viva e incluso crezca en la Región, especialmente en las ciudades, con el importante agregado de la exigencia de calidad. Ello confirmará el alto valor simbólico y movilizador que este concepto tiene para la población de nuestros países. La población exigirá a la escuela u otras modalidades de educación básica les proporcionen los aprendizajes fundamentales para seguir aprendiendo con autonomía y acceder a niveles superiores de conocimiento.

En sociedades tan desiguales como las latinoamericanas y con insuficiencia crónica de recursos, un esfuerzo de incorporación de los excluidos a la educación básica de calidad requiere de un pacto social sobre la base de algunos consensos y grandes dosis de solidaridad con los más desposeídos de diez oportunidades. En ello han avanzado algunos países y en muchos otros se requiere fomentarlos. Este pacto social puede ayudar a crear un clima favorable para que los maestros, padres de familia y estudiantes, además de las autoridades, se sientan involucrados en un esfuerzo común por el cambio educativo y aporten lo mejor de su creatividad y disposición para lograrlo.

Para contrarrestar la aguda segmentación de nuestros sistemas educativos que ofrecen una educación pobre a los pobres, Estados y sociedades deberán desarrollar de manera sostenida en el tiempo políticas que generen mayor equidad en las oportunidades educativas empezando por la población históricamente excluida de la educación básica en América Latina (poblaciones indígenas, primera infancia, niñas y mujeres, niños y adolescentes trabajadores, jóvenes y adultos pobres....). Por ello son tan pertinentes para América Latina los compromisos de Dakar con la ampliación del cuidado y educación integral de la primera infancia, las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos con acceso equitativo a programas de aprendizaje apropiado, habilidades para la vida y la ciudadanía, mejora de los niveles de alfabetización

y acceso equitativo a la educación básica y continua para todos los adultos, eliminación de la desigualdad de género en la educación primaria y secundaria.

Las políticas de discriminación positiva han permitido asignar más recursos a programas educativos dirigidos a los más pobres. Para mejorar las oportunidades de aprender de los más pobres son necesarios asimismo programas de nutrición y salud. TAREA participa desde 1996 en el Proyecto de Innovaciones Educativas para el Distrito de Independencia (PIEDI) que se implementa en tres escuelas primarias de un distrito popular de la ciudad de Lima conformado por familias de bajos ingresos. Este proyecto es producto de un esfuerzo cooperativo que ha involucrado en maneras y grados diferentes al gobierno nacional, una universidad privada (Universidad Peruana Cayetano Heredia), a un consorcio de ONGs especializadas en asuntos educativos, organizaciones empresariales y la comunidad misma del distrito de Independencia. Los objetivos del PIEDI son mejorar la calidad de la educación, fortalecer la gestión de las escuelas y mejorar las condiciones de aprendizaje. Tiene cuatro componentes: Primero, el desarrollo de un curriculum integral cuyo eje funcional es ayudar al alumno a adquirir habilidades y competencias importantes. Segundo, el desarrollo de un modelo participativo de gestión escolar. Tercero la provisión de servicios para mejorar el aprendizaje. Cuarto, el fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia.

El objetivo del componente de provisión de servicios para mejorar el aprendizaje es reducir la morbilidad entre la población estudiantil de las escuelas del proyecto. Ofrece para ello tres servicios: de salud y saneamiento, psicológicos y recursos para el aprendizaje. Desde los inicios del proyecto el trabajo por la salud de los niños, al presentar resultados más visibles y concretos, generó en las escuelas una gran expectativa y contribuyó a la movilización y compromiso de toda la comunidad educativa. En esta tarea tienen una papel fundamental las once maestras coordinadoras de salud a través de la atención que brindan los botiquines escolares, abiertos a la

comunidad, y a del impulso y monitoreo de cinco campañas de salud (control de peso y talla, salud bucal, desparasitación, pediculosis y protección del medio ambiente). En dos de las escuelas, los niños y niñas por aula se han organizado como amigos de la salud. Si bien ha disminuido el porcentaje de estudiantes con algún grado de desnutrición de 81% en 1998 (año del Fenómeno del Niño) a 67.5% en 1999 y hay un 3.5% menos con desnutrición crónica, la proporción de niños y niñas con problemas de nutrición sigue siendo alto.

Una evaluación externa del proyecto realizada en 1998 concluyó que la experiencia del PIEDI demuestra que la integración de agentes de salud, psicopedagógicos, de hábitat, medio ambiente y el conjunto de servicios y dominios que se ejecutan, además de dar una visión integral del hecho educativo, permiten convertir al conjunto de dominios en temas de educación.

Los portadores de servicios se convierten en agentes educativos y la escuela participativa disminuye los costos de transacción de la sociedad. (PALACIOS, 2000)

3.2.4.5 LOS FINES Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En quince años la educación básica debería asegurar, principalmente a la población que se encuentra en situación de pobreza y desventaja, el desarrollo de capacidades esenciales para comunicarse efectivamente e interactuar con los demás, para continuar aprendiendo durante toda la vida; para lograr un ingreso adecuado al mundo del trabajo y para ser ciudadanos responsables que valoren la solución pacífica de conflictos y la búsqueda de consensos.

Los resultados del primer estudio regional comparativo de lengua y matemática, aunque satisfactorios para algunos países, recomiendan que los países de la Región centren sus esfuerzos en universalizar dos tipos de

aprendizajes: Primero la lectura comprensiva y la escritura, instrumentos indispensables para pensar y aprender a conocer y participar en la reconstrucción de la cultura y la sociedad y Segundo la valoración y práctica del diálogo, el contraste de opiniones, la libertad para argumentar como instrumentos de la razón y, la participación en proyectos comunes, como bases de una ciudadanía democrática.

Sobre estas dos habilidades para iniciarse en la cultura no hay mayor conflicto, sino más bien acuerdo. El informe de evaluación de EPT señala como uno de los desafíos educativos de la Región, mejorar la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo básico.

Respecto a los contenidos de la cultura proponemos que la educación básica posibilite: Primero acceder al acervo cultural acumulado y heredado de la humanidad en su búsqueda de mejorar el mundo: a la ciencia, la tecnología, el conocimiento social, las artes...); y segundo situarse y comprender el presente, lo cotidiano, la realidad en que se vive. El aprender a hacer y el aprender a conocer deberán recibir atención equivalente en la educación básica para todos.

El Pronunciamento Latinoamericano señala, asimismo, un conjunto de valores esenciales para la identidad latinoamericana que deberíamos preservar como el valor supremo de la persona, en sentido comunitario de la vida, la multiculturalidad e interculturalidad, la apertura y valoración de formas de conocimiento que trascienden la racionalidad instrumental, la libertad como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, el trabajo como medio de realización personal, la búsqueda del otro en la construcción de un nosotros.

El componente de desarrollo curricular del proyecto PIEDI pretende formular y sistematizar un currículum fundamentado en el concepto de competencias.

Actualmente el proyecto trabaja con un currículo organizado en torno al logro de 16 competencias. De este modo se espera que los niños y niñas de las tres escuelas desarrollen a lo largo de los seis grados de la educación primaria las siguientes capacidades: (1) comprende y expresa mensajes orales, (2) comprende lo que lee; (3) produce textos; (4) maneja estrategias y hábitos de estudio (5) maneja estrategias de investigación; (6) conoce y cuida su medio; (7) lidera democráticamente; (8) desarrolla una imagen positiva de sí mismo; (9) actúa asertivamente en las relaciones con sus pares; (10) actúa asertivamente con grupos heterogéneos; (11) razona lógicamente; (12) calcula; (13) matematiza situaciones de la vida cotidiana; (14) se expresa y ejercita corporalmente; (15) produce y aprecia diversas expresiones artísticas y (16) maneja la noción de tiempo histórico.

El proyecto promueve las siguientes actividades para el logro de los objetivos en el campo del currículo: (A) programación curricular, (B) formación docente en desarrollo curricular, (C) monitoreo del currículo y de su aplicación; (iv) servicios de asesoramiento para los maestros en asuntos relacionados con el currículo, (v) evaluación continua de la implementación del mismo, (vi) entrega de materiales de enseñanza organizados según las necesidades de cada grado; (vii) un taller anual sobre relaciones humanas y autoestima para los profesores de las escuelas del proyecto, (viii) un taller anual para ayudar a los profesores a mejorar las capacidades o habilidades sociales de sus alumnos, su autoestima y la solución de conflictos y disciplina en el aula.

Esta experiencia como muchas otras recomiendan que los maestros participen activamente en la definición de los fines y contenidos de la educación. Ello supone comprometerlos en procesos de cambio para superar viejas prácticas y actitudes dogmáticas inculcadas por la escuela tradicional y la cultura autoritaria que desalienta la curiosidad o el espíritu crítico en las personas.

Nuestras sociedades requieren de maestros cultos que contribuyan en este esfuerzo inmenso, intenso y sostenido de desarrollo equitativo de aprendizajes básicos para la vida, en toda la población pero especialmente en la más pobre. Por lo tanto la formación docente inicial y continua de docentes debe ocupar un lugar preponderante en las políticas de fomento de la calidad, de corto y largo plazo. (PALACIOS, 2000)

3.2.4.6 LOS PROCESOS Y MEDIOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER

Las críticas a la enseñanza tradicional son abundantes y bastante difundidas. Entre los principales obstáculos para innovar los procesos pedagógicos en las escuelas está la formación tradicional de los maestros y sus bajos salarios que no atraen a la docencia a los más dotados. Como mejorar la calidad de la formación docente inicial es una tarea de largo plazo, algunos gobiernos han optado por privilegiar la elaboración de textos con instrucciones precisas para que los alumnos desarrollen experiencias de aprendizaje. A la base de esta opción está la percepción de que muy pocos maestros han participado en un proceso de aprendizaje activo, se espera demasiado de la actuación del maestro, entre ellos, que done demasiado tiempo extra.

Es muy poco el tiempo que el otorga al alumno para que aprenda, por ello es deseable un aumento sustantivo del número de horas de estudio en los establecimientos educativos y que los procesos pedagógicos se caractericen por reconocer la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, por seleccionar contenidos flexibles y pertinentes a sus necesidades educativas; por estimular el trabajo en equipo de directores y profesores; hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes de participar, junto a sus maestros, padres y comunidad, y estimular el desarrollo de capacidades para una gestión escolar con autonomía y responsabilidad por sus procesos y resultados.

La siguiente propuesta de Foro Educativo resume bien lo que habría que hacer para transformar los procesos pedagógicos en la escuela: transformar los términos de relación maestro -alumno, maestro - autoridad, maestro - padre de familia; redefinir los conceptos de enseñanza y aprendizaje como procesos interactivos orientados al mejoramiento de la acción personal y de la convivencia y el aprendizaje como un proceso activo que los propios alumnos deben aprender a controlar y conducir en forma autónoma a través de la adquisición de habilidades de investigación, de estudio y de comunicación que los capaciten para una constante renovación de sus conocimientos.

Si como se discute en el momento actual, la calidad de la educación se expresa sobretodo en los aprendizajes que logra fomentar un país en las personas y grupos sociales, los procesos (prácticas y medios) encaminados a obtener esos resultados deberían cobrar gran importancia para los responsables políticos de la educación y la ciudadanía en general, quienes querrán procesos consistentes con los fines que persiguen.

La evaluación del currículo y su implementación, lo que incluye a los procesos pedagógicos, debe ser un aspecto central de las estrategias de cambio. El proyecto PIEDI, por ejemplo, aplica pruebas de entrada y salida por grado. Los resultados de estas pruebas son comparados con los resultados de estas mismas pruebas pero aplicados a un grupo de control, constituido por alumnos elegidos al azar que no participan en el proyecto pero pertenecen a otras escuelas similares del distrito de Independencia. El análisis y discusión de estos resultados por el 14 equipo docente se convierte así en un aspecto medular de la evaluación de la práctica docente y de formación permanente del profesorado.

Las diversas relaciones educativas que fomenta un proceso pedagógico pueden hoy verse enriquecidas con nuevas tecnologías de la información, libros y otros recursos didácticos que permitan a los y las docentes ayudar a

niñas, niños, jóvenes y personas adultas a aprender, desempeñando nuevos roles de mediación y asesoría. Como ya lo dijera el estudio de Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, para ello se requiere de políticas de financiamiento, una definición clara del rol de los sectores público y privado en la elaboración, publicación e impresión de materiales educativos, la evaluación de la calidad del contenido de los materiales, su rol a nivel local y los tipos de materiales que deben fomentarse.

Experiencias como las de los Educentros promovida por la ONG EDUCA en el Perú, que establece y gestiona cooperativamente centros de préstamo de recursos (libros, videos educativos, computadoras, herramientas para elaborar materiales didácticos) y prestación de servicios (asesoría, capacitación docente, intercambio entre pares, turismo educativo) para una red de escuelas públicas en un distrito popular de Lima, demuestran que pueden encontrarse formas de atender las enormes necesidades materiales y de formación profesional del profesorado que trabaja en áreas de pobreza.

Asimismo debería estimularse una acción sostenida de los medios de comunicación para apoyar los aprendizajes de los estudiantes. 2.4. Los saberes y decisiones pedagógicas del profesorado Es indispensable que el Estado y la sociedad empiecen a reconocer social y profesionalmente a los docentes como actores insustituibles de los procesos educativos de calidad, y establezcan políticas concertadas de calificación, mejora de las condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación. Asimismo que realicen profundas transformaciones en la formación inicial de los educadores y la profesionalización docente.

Los docentes y su cultura pedagógica son claves, por ello las autoridades nacionales deberían comprometerlos en la transformación de sus prácticas y mantener un diálogo intenso con los representantes del profesorado y otros

agentes de la educación, que son los que llevan los cambios al proceso educativo mismo.

Deberíamos valorizar más las teorías pedagógicas latinoamericanas y no sólo los saberes prácticos y difundir los aprendizajes producto de experiencias de innovación pedagógica en permanente diálogo con el saber docente. Los procesos de cambio de paradigmas, con su especial complejidad, deberán ser valorados y respaldados en el discurso y la práctica política de las más altas autoridades y principales organismos del Estado.

Basada en experiencias latinoamericanas proponemos fomentar la constitución de comunidades de pensamiento docente. Comunidades que deberán construirse intencionalmente en los centros de trabajo, estableciendo relaciones democráticas de intercambio de saberes, cooperación y producción de conocimiento entre sus integrantes, lo que irá generando un modo de pensar y actuar propio sobre la pedagogía.

Una comunidad para ser tal debe compartir valores y una perspectiva sobre sus fines que sustente sus acciones en común. La finalidad de estas comunidades será producir conocimiento e innovación pedagógica que propiciará a su vez el desarrollo profesional de sus integrantes pues los estimularán a pensar y actuar de manera más autónoma y racional.

Imaginamos a estas comunidades involucradas en la deliberación curricular, el planeamiento y la creación de oportunidades de aprendizaje significativo para los docentes en formación - inicial o continua- y asumiendo la reflexión crítica como uno de sus principios pedagógicos. Una reflexión que será crítica si va más allá de la anécdota y la descripción de situaciones de enseñanza. Si discuten las decisiones tomadas en el proceso de formación y evalúan cuan consistentes son éstas con sus teorías o paradigma, si analizan las consecuencias sociales y políticas de sus opciones pedagógicas o de sus

respuestas a los dilemas de la enseñanza y la época. Si debaten los resultados sociales de la formación docente que brindan en sus instituciones, por ejemplo, de qué manera contribuyen los centros de formación docente a la construcción de una institucionalidad democrática y la equidad en el Perú. Si muestran disposición a cuestionar sus prácticas, teorías o creencias sobre la enseñanza y la formación docente. Imaginamos también a esas comunidades debatiendo las posibilidades y limitaciones de enfoques en competencia respecto la formación de los profesores de educación inicial, primaria, secundaria o de educación técnica, debatiendo las políticas de Estado que regulan la formación docente o los valores que deben primar en la formación del profesorado en el Perú.

Es necesario y posible, asimismo, organizar sistemas apropiados de comunicación que brinden a la ciudadanía, el profesorado y a los que toman decisiones de política educativa, información permanente y relevante sobre lo que se logra aprender en la educación básica, así como sobre las necesidades básicas de aprendizaje y los diversos procesos que se desarrollan para alcanzarlas. (PALACIOS, 2000)

3.2.4.7 LA GESTIÓN PEDAGÓGICA LOCAL

En quince años se debe haber descentralizado la gestión educativa lo que ha permitido lograr una participación significativa de la comunidad en la supervisión y gestión pedagógica local. Para ello se habrá dado especial importancia a la búsqueda de nuevos recursos para la educación y al mejoramiento de la distribución de los existentes.

Para aumentar la capacidad institucional se han acrecentado los recursos del gobierno central destinados a la educación, formulado programas de finalidades muy precisas como la mejora de la formación docente inicial, la formación en el trabajo para maestros y administradores, elaboración de

normas de rendimiento y sistemas de evaluación regionales o nacionales para determinar el rendimiento de los estudiantes (y de las escuelas), todo lo cual requiere la atención y la intervención del gobierno central o regional.

Como ha propuesto Manuel Iguñiz para el caso peruano, una nueva descentralización requiere incorporar al ejercicio del poder de decisión a agentes sociales y políticos excluidos en la actualidad, generar capacidades de gestión y currículos locales y promover los planes locales de desarrollo educativo con participación municipal y social creciente y realizar los Planes Locales para la Infancia. Además constituir otras instancias de participación democrática de la sociedad en la educación como el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Municipales de Educación. En las zonas rurales habrá que fortalecer y democratizar las escuelas, planificar la mejora de las escuelas unidocentes y multigrado incompletas con participación de las redes escolares rurales.

Igualmente se requiere organizar sistemas apropiados de monitoreo y evaluación que consideren las diferencias individuales y culturales, basados en estándares de calidad acordados nacional y regionalmente y permitan la participación en estudios internacionales.

3.2.4.8 LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Se requiere incentivar la investigación en ciencia y tecnología en la región, la investigación educacional y la reorientación de sus prioridades. José Rivero propone como núcleos de investigación educativa en la Región: la calidad ligada a la equidad educativa, la descentralización de decisiones, la pertinencia educativa, la dimensión pública y privada de la educación, el estatus y desempeño profesional docente.

En el campo propiamente pedagógico, la investigación sobre el currículo es, por ejemplo, escasa y se refiere sobre todo a su naturaleza conflictiva, dejando de lado el análisis de su pertinencia o de su adecuación a la cultura de los sujetos a los que va dirigido, entre otros criterios para evaluarlo. Tampoco se promueven estudios sobre las formas de intervención de los poderes públicos en el currículo cuando éste se desarrolla en un sistema educativo descentralizado.

Proponemos, por ejemplo, investigar el nuevo sentido común sobre los procesos pedagógicos que las reformas intentan inducir entre los agentes educativos, principalmente los maestros, así como las políticas y estrategias que vienen empleando para estimular el tránsito de viejas a nuevas prácticas pedagógicas.

El fomento de la investigación pedagógica es fundamental para el desarrollo de la educación en la Región y en cada país. Cuando no se dispone de oportunidades para investigar, debatir y sistematizar la propia experiencia, domina el empirismo o se acude a propuestas de organismos internacionales, asumiendo que los resultados de investigaciones realizadas en otras realidades educativas y culturales se aplican también a la nuestra o generalizando medidas que resultaron exitosas en condiciones distintas, sin haberlas experimentado previamente o evaluado nuestras capacidades endógenas para conducirlas. Acabamos así asimilando concepciones y estrategias que no parte de una mirada a la propia realidad. (PALACIOS, 2000)

La actitud pragmática que descarta la reflexión cuidadosa y la consulta en aras de la urgencia y el impacto, no debería dominar en el manejo de la educación pública. Necesitamos, por el contrario de una política que aliente el estudio, la experimentación, la evaluación y la consulta como procesos útiles para definir cambios en las políticas, cambios que afectarán la educación básica de millones de personas. (PALACIOS, 2000)

3.2.4.9 ACTORES Y CONDICIONES PARA EL CAMBIO PEDAGÓGICO.

En el transcurso del documento hemos mencionado a los actores de los que depende el cambio pedagógico. Veamos qué condiciones pueden facilitarlos. El mayor o menor éxito en la transformación de las prácticas pedagógicas en nuestros países se explica por diversas razones, entre ellas, el concepto de calidad subyacente en los proyectos de reforma, los intereses de legitimación política de los grupos que las conducen, las relaciones de negociación o conflicto con las organizaciones del profesorado, el grado de desarrollo del pensamiento pedagógico, o en último término las restricciones presupuestales. Para elevar la calidad de la educación se requieren movilizar estrategias y recursos que apoyen los esfuerzos nacionales. Uno primero e indispensable es el que el Marco de Acción de Dakar enuncia como sigue: reducir la pobreza proporcionando un alivio más inmediato, profundo y amplio al pago de deuda y/o condonación de la misma, sumado a un compromiso serio con la educación básica. (PALACIOS, 2000)

Otras condiciones importantes ya han sido remarcadas. Generar consensos usando información adecuada, aumentar la financiación por parte del sistema público y privado para llegar a un 6 ó 7% del PNB, redistribuir adecuada y equitativamente los recursos entre los diversos niveles y dar atención a los insumos verdaderamente fundamentales. 18 Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores, es otra política y condición indispensable para el cambio pedagógico.

Finalmente, nos sumamos a la convocatoria que hace el Pronunciamiento Latinoamericano a nuestros gobiernos y sociedades a recuperar el liderazgo y la iniciativa en materia educativa, a desarrollar una masa crítica de profesionales y especialistas de la máxima calidad, y a consolidar una ciudadanía informada capaz de participar significativamente en el debate y la acción educativa. (PALACIOS, 2000)

3.2.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS (TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ECUATORIANA)

3.2.5.1 EL PLAN DECENAL COMO POLÍTICA DE ESTADO

Ciertamente las políticas educativas por sí solas no modifican las inequidades sociales que permanecen en nuestra sociedad pero, no es menos cierto, una educación pública de calidad y calidez para el conjunto de la población sí contribuye a generar la esperanza de una vida mejor en las personas. Y es que de eso se trata: como país necesitamos construir un sistema educativo que, en síntesis, sea capaz de ofrecer una educación de la más alta condición académica en América Latina y el mundo y que forme una ciudadanía socialmente responsable, plena de valores éticos y estéticos.

El Ministerio de Educación y Cultura propuso, en el seno del Consejo Nacional de Educación, la formulación de un Plan Decenal de Educación. El CNE es un organismo consultivo del sector educativo, conformado por representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, y está presidido por el Ministro de Educación. Este Consejo invitó a participar a otros actores del área educativa: Contrato Social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité empresarial entre otros y definió las líneas generales del Plan Decenal en la sesión del 16 de junio.

Luego, el Plan Decenal, se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva. En este Plan se recogen los compromisos internacionales de los que el país es signatario, los acuerdos nacionales y el trabajo de los ex – Ministros y Ministras de Educación, permitiendo enfocar las bases de los próximos diez años.

Por petición del CNE, el Presidente Alfredo Palacio convocó y puso a conocimiento de la ciudadanía una Consulta Popular acerca de las ocho políticas educativas:

Políticas del Plan Decenal

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.

3.2.5.2 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR • MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, Capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Resultados de la Consulta Popular

El 26 de noviembre de 2006 se realizó la Consulta Popular y sus resultados fueron los siguientes:

El Plan Decenal fue aprobado por más del 66% de los votantes. No obstante, por falta de financiamiento para realizar una campaña de comunicación que

permitiera transmitir a la ciudadanía el sentido de la propuesta, el voto blanco tuvo una incidencia importante.

Ampliación de Cobertura Educativa. Para lograr los objetivos de la universalización de la educación básica, en el 2006 se han desarrollado las siguientes estrategias complementarias:

- a. Estímulo a la jubilación voluntaria de docentes y retiro de docentes nocturnos.
- b. Desdoblamiento de partidas y asignación de docentes en zonas rurales, fronterizas y marginadas.
- c. Incorporación de nuevos docentes, asegurando su calidad a través de un registro de candidatos elegibles.
- d. Eliminación de barreras de ingreso al sistema educativo, a través de la campaña de textos gratuitos y la eliminación del bono de 25 dólares.
- e. Universalización del primer año de EGB.

Como resultado del programa en el año 2006, el aumento de matrícula fiscal en el año 2006 fue de 28,9% en el régimen Costa.

Jubilación voluntaria de docentes

- Reforma del Reglamento de Ley de Carrera Docente y Escalafón incrementando estímulo para la jubilación de cinco sueldos básicos a 12.000 dólares a través del Decreto Ejecutivo 1563 del 29 de junio de 2006.

- En el mes de septiembre se convocó a los docentes al proceso de jubilación voluntaria mediante el registro en el sistema automatizado, creado para el efecto.
- El 5 de diciembre se transfirieron los USD 12.000 a las cuentas de los docentes jubilados.

PRINCIPALES LOGROS 2006

Incorporación de nuevos docentes

El programa de universalización de la educación Inicial y Básica y el incremento en la matrícula del Bachillerato, contempla la incorporación de cerca de 23.000 nuevos docentes en cuatro años, de los cuales 9.863 son la reposición de docentes jubilados y 13.119 corresponden a nuevas incorporaciones de docentes para ampliación de cobertura educativa.

Para el nombramiento de nuevos docentes, se planteó un sistema de registro de candidatos elegibles, normado en el Decreto Ejecutivo 1563 del 29 de junio de 2006, en donde las personas que aspiran ingresar al magisterio en calidad de docentes deben inscribirse y aprobar pruebas de aptitud previo al proceso llevado a cabo por las comisiones de ingresos y cambios. La inscripción al registro de candidatos elegibles se realiza a través del enlace <http://www.mec.gov.ec/simec> de la página web del Ministerio de Educación.

Bajo el esquema previsto, se aspira que al menos 240 mil niños y niñas que actualmente se encuentran fuera del sistema educativo, puedan recibir educación en escuelas fiscales del país.

POLÍTICA 1

Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años de edad

Objetivo: Brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva.

Principales líneas de acción:

1. Rectoría del Ministerio de Educación los subsistemas de educación hispano bilingüe en las diferentes modalidades del nivel.
2. Articulación de la educación inicial con la educación general básica.
3. Inclusión y ampliación de cobertura educativa en el nivel de educación inicial.
4. Implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe.

Metas 2007:

1. Construcción, aplicación, difusión, seguimiento y monitoreo del marco legal para la educación inicial, hispano, bilingüe.
2. Certificación del universo de centros de educación inicial bajo el nuevo marco legal.
3. Elaboración de perfiles de salida y mínimos obligatorias para las edades de 3, 4 y 4 y 5 años.
4. Modelo de evaluación del desarrollo y madurez del niño (a) de educación inicial.
5. Normativa y desarrollo de estándares para equipamiento, mobiliario y materiales didácticos.

POLÍTICA 2

Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años
Objetivo: Brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar ambientes culturales y respetuosos de la pluricultural y multilingüismo.

Principales líneas de acción:

1. Articulación con la educación inicial y el bachillerato, en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la identidad pluricultural y multiétnica y la preservación del medio ambiente.
2. Eliminación de barreras de ingreso al sistema fiscal de educación garantizando la gratuidad de la enseñanza.
3. Incremento de la tasa de retención, garantizando además la alimentación escolar.

Logros 2006:

1. Eliminación del mal llamado aporte voluntario de los padres de familia a las escuelas (25 dólares). El Ministerio de Educación desarrolló un programa de eliminación del mal llamado aporte voluntario de 25 dólares de las familias a las escuelas fiscales, con el objetivo de reducir las barreras de acceso a la educación y avanzar hacia la gratuidad de la educación fiscal.

El Ministerio de Educación conjuntamente con el Plan Internacional de visión mundial contribuyeron a la edición de los Kukayos Pedagógicos a través de textos educativos elaborados según el MOSEIB y que fueron distribuidos a los niños de 9 provincias de la sierra y una de la costa.

Durante el año 2006, se transfirieron cerca de nueve millones de dólares a las Redes Educativas y Direcciones Provinciales, para el pago de los servicios

básicos de agua, luz, gastos pequeños de reparación de infraestructura de las escuelas fiscales y contratación de docentes pagados por los padres de familia. La transferencia efectiva de estos valores encontró dificultades de índole burocrática y cierta resistencia por parte de estamentos del sistema educativo. Hace falta desarrollar un mecanismo ágil y transparente que facilite la recepción efectiva de los recursos a las escuelas e impulsar de parte de los padres de familia una mayor exigencia de derechos.

Para el mismo fin, se tiene programado un presupuesto para el año 2007 de 23 millones de dólares para alumnos de primero a séptimo de EGB. Dotación de textos escolares gratuitos de primero a séptimo de EGB. Por primera vez en el sistema educativo se distribuyeron textos escolares gratuitos para niños matriculados en escuelas fiscales hispanas y bilingües del régimen costa y sierra y amazonía, distribución de textos escolares se realizó mediante un convenio suscrito con el CONCOPE y convenios específicos para impresión y distribución de textos y capacitación de docentes con las Prefecturas provinciales. Con este objeto, el Ministerio aportó un promedio de 80% del costo del programa y el restante 20% fue aportado por los gobiernos seccionales, creándose un compromiso por la educación por parte de estas entidades y recuperando el Ministerio parte de la rectoría perdida.

A finales del 2006, posterior al desarrollo de mesas de trabajo con la Asociación de Editores de Libros de Texto, el Ministerio de Educación normó el proceso de selección y producción de textos escolares. Para la selección de textos escolares y capacitación de docentes, mediante Acuerdo Ministerial 636 del 21 de diciembre de 2006, el Ministerio de Educación convocó al proceso denominado "Vitrinas Pedagógicas", a personas naturales y jurídicas, a fin de seleccionar las mejores colecciones de textos escolares para nuestros estudiantes de primero a décimo año de EGB.

El proceso de impresión y distribución de textos escolares se efectuará mediante los convenios con las prefecturas provinciales en coordinación con el Ministerio de Educación y el Programa de Alimentación Escolar para su distribución. Las prefecturas participarán con el 30% de los recursos necesarios para la impresión de los textos.

Incremento en matrícula en escuelas fiscales de 28% en régimen Costa. Segunda fase del proyecto de aumento de cobertura en el primer año de educación básica: 56.461 niños (as) de matrícula incremental. Se realizó el desdoblamiento de partidas de los 1.079 docentes nocturnos que se acogieron al retiro voluntario en el año 2005, con lo cual se otorgó nombramiento a 1.428 parvularias asignadas en zonas rurales principalmente.

En el año 2006 se contrataron 1.529 parvularias, cuyo nombramiento será posible en el año 2007 gracias a las partidas liberadas por el proceso de jubilación voluntaria de 1.284 docentes en el año 2006. Se estima que en el año 2007 se incorporarán al sistema educativo, en la tercera fase del proyecto, aproximadamente 1.800 parvularias adicionales, contando con las partidas liberadas de los 2.500 docentes que se prevé jubilar en el año 2007, lo que permitirá la universalización del primer año de EGB.

Se realizó asistencia técnica permanente para la implementación de la universalización del primer año de EGB en 21 provincias, dictados a 2.904 docentes a través de sendos talleres de capacitación exceptuando a Galápagos porque tiene su propia reforma.

Metas 2007:

1. Sostener la eliminación de la contribución voluntaria de los 25 dólares con una inversión de US\$ 23'000.000,00.

2. Ampliar la dotación de textos escolares gratuitos de primero a décimo de EGB a través de la Vitrina Pedagógica, con una inversión de US\$ 15'000.000,00 por parte del Ministerio de Educación y US\$ 3'909.175,00 por parte de las Prefecturas Provinciales.
3. Tercera fase del proyecto de ampliación de cobertura de primer año de EGB: 40.000 niños (as) de matrícula incremental.
4. Garantizar la elaboración de textos en lenguas indígenas asegurando el financiamiento de US\$ 1'000.000.
5. 1.476 docentes de la segunda fase obtendrán su nombramiento.
6. 1.529 nuevos docentes con nombramiento para la segunda fase de universalización de 1ero de EGB.
7. Normativa y desarrollo de estándares para equipamiento, mobiliario y materiales didácticos.
8. Evaluación y actualización de la reforma consensuada de la educación general básica, garantizando la interculturalización del mismo.
9. Currículo de EGB articulado con la educación inicial y el bachillerato.
10. Discusión del nuevo modelo pedagógico.
11. Normativa y modelo de aplicación para la entrega del uniforme escolar, garantizando la identidad de los diversos pueblos.

POLÍTICA 3

Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente
Objetivo: Formar jóvenes competentes, con enfoque intercultural inclusivo y equitativo, que les permitan continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, conscientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, la naturaleza y la vida.

Principales líneas de acción:

1. Construcción, implementación e interculturalización del nuevo modelo educativo para el bachillerato general y técnico, en articulación con la educación básica y superior del sistema hispano bilingüe.
2. Determinación de modelos educativos que desarrollen competencias de emprendimiento a través de la vinculación de la educación y el trabajo productivo.

Logros 2006:

1. Construcción de planes nacionales para la educación inclusiva, para la educación medioambiental, nuevo modelo de orientación y bienestar estudiantil.

Plan Nacional de Educación Ambiental. Co-elaboración con el Ministerio del Ambiente del Plan Nacional de Educación Ambiental para Educación Básica y Bachillerato.

Plan Nacional para la Inclusión Educativa. Validación y construcción de políticas inclusivas –que permitan la incorporación de todos los niños, niñas y jóvenes al sistema en igualdad de condiciones– culminando con la elaboración del Plan Nacional para la Inclusión Educativa. Producción de 3.000 CDS sobre prevención de discapacidades. Talleres de formación especializada sobre “Respuesta de necesidades educativas del alumno superdotado”, “Sistema de comunicación alternativa para alumnos sordo-ciegos” y “Educación de la persona sorda”.

Plan Nacional de Educación para la Salud. Elaboración del Plan Nacional de Educación para la Salud. Elaboración y validación de los cuadernos de trabajo de Educación para la Salud de primero a séptimo año de educación básica. 8.000 ejemplares del módulo Educación Preventiva Uso Indebido de Drogas. 14.000 ejemplares de cuadernos de trabajo. Beneficiarios: 142.674 personas;

675 autoridades educativas; 1.284 docentes; 43.364 estudiantes de educación básica y bachillerato; 25.580 padres y madres de familia; 71.771 miembros de la comunidad.

Institucionalización de la educación sexual.

A través del Acuerdo Ministerial 403 se institucionalizó la educación sexual en el sistema educativo. 435 facilitadores y 13.000 maestros capacitados (niveles preprimario, primario y medio); 32.000 libros; 15.000 estudiantes; Incorporación de Educación de la Sexualidad como asignatura en el pensum de estudios en la formación profesional de nuevos docentes en los Institutos Pedagógicos (ISPES).

Creación del Comité Asesor Institucional CAI para la revisión de la propuesta curricular de la Educación Sexual y la elaboración del Plan Nacional para la Erradicación de los Delitos Sexuales. Los resultados cualitativos fueron el posicionamiento de la temática de educación sexual en el sistema educativo y la sociedad, en general. El Ecuador se encontraba atrasado en el cumplimiento del componente 2, sector educativo, del convenio que mantiene con el mecanismo de Fondo Global, que es una asistencia para la prevención y tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual; a través de las medidas anteriormente explicadas, este atraso ha sido superado en gran medida, lo que permitió sacar del país de la alerta temprana en la que se encontraba.

Inicio de la afiliación a la Organización de Bachillerato Internacional de 22 colegios fiscales. Insertando al Ecuador en el panorama educativo internacional, se firmó el Memorando de Compromisos Mutuos y Entendimiento entre Ecuador y Organización del Bachillerato Internacional (OBI). 22 planteles fueron escogidos y se encuentran en la primera fase de capacitación para la implementación del programa. La fase de implementación

del programa es de dos años, por lo cual las primeras generaciones BI de colegios fiscales deberán incorporarse como bachilleres en el año 2010.

Metas 2007:

1. Nuevo perfil y definición del nuevo currículo del bachiller ecuatoriano.
2. Consolidación de la Reforma de la Educación Técnica.
3. Investigación, sistematización y producción de materiales educativos en lenguas indígenas.
4. Dotación a los planteles de educación media y bachillerato con equipos de computo, laboratorios, bibliotecas, sistemas informáticos y virtuales.

POLÍTICA 4

Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación continua para adultos.

Objetivo: Garantizar a través del sistema Nacional de Educación Básica para adultos el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través de los programas nacionales de educación básica para adultos, considerando a la alfabetización como su punto de partida, en el marco de una educación inclusiva.

Principales líneas de acción:

1. Educación de adultos en lengua nativa para todos los pueblos y nacionalidades (años 1, 2 y 3).
2. Educación básica alternativa para los años del cuarto al décimo en castellana e indígena.
3. Reordenamiento y reformulación del bachillerato alternativo en modalidades presencial, a distancia y telesecundaria.

Logros 2006:

1. Análisis de la situación del subsistema de educación compensatoria.
2. Definición de nudos críticos y soluciones técnicas y legales.
3. Redimensionamiento de la demanda.

Se realizó un redimensionamiento de la demanda de alfabetización, educación básica y bachillerato, en lengua hispana y en lenguas indígenas.

Actualmente, cerca del 30% de la población ecuatoriana son analfabetos puros o funcionales. El 42% de la población no ha culminado los diez años de educación general básica y solo el 12,1% de la población ha culminado sus estudios completos de bachillerato.

4. 55.000 personas alfabetizadas.
5. Rediseño del currículo para el tratamiento del rezago educativo.

Principales acciones:

- Diseño del currículo de los años 1-10 de educación básica y 1-3 de bachillerato alternativo, para jóvenes y adultos.
- Reelaboración y diseño gráfico de los materiales educativos para los años 1-7 de educación básica alternativa, considerando a la alfabetización como punto de partida.
- Propuesta para la racionalización y redistribución de recursos bonificados.
- Renovación de la normativa que rige al subsistema de educación popular permanente.
- Establecimiento de vínculos de trabajo técnico y propuesta para la conformación de la Comisión Coordinadora Nacional de Educación Alternativa, con la intervención de varias direcciones nacionales de educación del Ministerio de Educación, IRFEYAL, SINEDE, ANIED, CONAMU, CODAE, JNDA, Dirección Nacional de Rehabilitación Social (DNRS), Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS), UNE, FENADEC y bonificados bilingües.
- El Ministerio de Educación, en conjunto con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE, está trabajando en el codiseño y futura implementación de la telesecundaria ecuatoriana, con el proyecto educativo

“Modelo Pedagógico Latinoamericano: Hacia la Convergencia de Medios- Versión Ecuador” modalidad alternativa para los años octavo, noveno y décimo de educación básica y primero, segundo y tercero año de bachillerato.
– Diseño del currículo y producción de materiales educativos para EBA y Bachillerato. (Educación, 2007)

Metas 2007:

1. Institucionalización del Programa Nacional de Educación Básica para adultos, con participación de estudiantes de bachillerato, docentes y bonificados.
2. Implementación del modelo de Educación Básica de Adultos diseñado en el 2006.
3. Elaboración, colaboración e implementación del modelo de Educación Básica en Adultos para los pueblos indígenas.
4. Diseño e implementación de metodología de alfabetización cultural.
5. Equipamiento de los centros ocupacionales de educación EIB.

POLÍTICA 5

Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las Instituciones Educativas

Objetivo: Aportar al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, con adecuados recursos físicos y tecnológicos; complementar, adecuar y rehabilitar la infraestructura y equipamiento de las unidades educativas cumpliendo unos estándares mínimos que coadyuven a la correcta aplicación de los modelos educativos, dotando de mobiliario y apoyos tecnológicos y estableciendo un sistema de acreditación del recurso físico.

Principales líneas de acción:

1. Racionalización del recurso físico: cobertura, optimización y mayor utilización de la capacidad instalada.
2. Calidad de la infraestructura educativa: Diseño (funcionalidad y estética), apropiadas tecnologías constructivas, mobiliario y apoyos tecnológicos.
3. Infraestructura con identidad acorde a la región y rescatando la tecnología arquitectónica de los diferentes pueblos. (Educación, 2007)

Logros 2006

1. 73 millones de dólares invertidos en infraestructura escolar, cifra récord en los últimos diez años; aproximadamente el 70% de la ejecución desconcentrada a gobiernos seccionales. En el año 2006 se ejecutaron más de 73 millones de dólares, provenientes de diversas fuentes de financiamiento, en el mejoramiento de la infraestructura educativa de 2.408 planteles educativos.

MEJORAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y EL EQUIPAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Cumplimiento de metas en infraestructura. En el año 2006, la inversión en infraestructura escolar superó con creces las inversiones acumuladas de los últimos siete años, según se observa en el cuadro adjunto.

Metas 2007:

1. Construcción de 220 (US\$ 7'740.000,00). y rehabilitación de 150 centros de educación inicial (US\$ 840.000,00), para niños de 3 a 5 años, bajo la normativa prescrita.
2. Construcción de 85 Escuelas del Milenio (US\$ 40'800.000).

3. Rehabilitación integral de 986 planteles, construcción 530 aulas y sustitución de 275 aulas y espacios complementarios en zonas rurales (US\$15'452.228).
4. Construcción de 563 nuevas aulas, rehabilitación integral de 305 planteles, sustitución de 119 aulas, complementación de 491 nuevas aulas en zonas urbanas (US\$ 32'780.494).
5. Mantenimiento preventivo del 10% de planteles educativos.
6. Mantenimiento correctivo del 10% de los planteles educativos.
7. Dotar de mobiliario a los nuevos espacios y anualmente sustituir el 3% del mobiliario obsoleto.
8. Construcción de un calendario solar en cinco institutos.
9. Eliminación de las escuelas unidocentes hasta el año 2011.
10. Racionalización espacial y jurídica de los centros educativos.

POLÍTICA 6

Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación

Objetivo: Garantizar que los estudiantes que egresan del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social. (Educación, 2007)

Principales líneas de acción:

1. Desarrollo e implementación del sistema nacional de evaluación (medición de logros académicos, evaluación de la gestión institucional y evaluación del desempeño docente en función de estándares para todos los niveles y modalidades en el sistema).
2. Desarrollo e implementación de modelos pedagógicos que evolucionen y se adapten a las necesidades socio culturales y de desarrollo nacional.

3. Implementación de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores sociales de la EIB.

Logros 2006:

1. Reinserción del país y toma de pruebas dentro del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa (LLECE) de la OREALC UNESCO. Se encontró un sistema sin evaluaciones ni rendición de cuentas y sin aplicación de pruebas nacionales vigentes. El sistema educativo ha carecido de un esquema de evaluación de la calidad educativa desde el año 2000, en que se tomaron por última vez las pruebas nacionales Aprendo.

El país no ha participado de pruebas de medición de la calidad educativa a nivel latinoamericano o mundial perjudicando un proceso comparativo de desarrollo que permita la reformulación de la política educativa. Con este antecedente durante el año 2006, como punto de partida se llevó adelante la aplicación del operativo Serce (Segundo Estudio Regional sobre Calidad Educativa) del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa LLECE, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe OREALC, de UNESCO.

El operativo se realizó tanto en Régimen Sierra como en el de Costa con un universo de 11.500 estudiantes y evaluó el nivel de desarrollo de las habilidades en Lenguaje y Matemáticas de los niños de cuarto y séptimo año de Educación Básica en las 22 provincias del país. El resultado de estas pruebas se tendrá en noviembre del 2007.

2. Aplicación del operativo Segundo Estudio Regional de la Calidad Educativa, Serce, en ambos regímenes, para la evaluación de las habilidades educativas en lenguaje y matemáticas en 11.500 niños en cuarto y séptimo de básica.

3. Construcción de planes nacionales para la educación inclusiva, para la educación medioambiental, nuevo modelo de orientación y bienestar estudiantil.

4. Inicio de la afiliación a la Organización de Bachillerato Internacional a 23 colegios fiscales.

5. Procesos de gestión de calidad en 23 instituciones educativas.

Se ha realizado un diagnóstico situacional en 23 planteles experimentales en proceso de implementación del sistema de Gestión de Calidad. Se ha brindado asesoría sobre los requerimientos de la norma ISO 9001:2000 a 23 planteles de las Provincias de Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Manabí y Guayas. Se realizaron dos talleres nacionales sobre el manejo de la norma a los Comités de Calidad y la programación de cursos de auditores internos para docentes y supervisores.

6. Organización del Segundo Encuentro Pedagógico Ecuatoriano en Manta en el mes de septiembre.

POLÍTICA 7

Revalorización de la Profesión Docente,

Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida

Objetivo: Estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol.

Principales líneas de acción:

1. Revisión, actualización e interculturalización del currículo de formación inicial.

2. Desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente.

3. Establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales y realidad geográfica.

4. Formación y capacitación del personal intercultural bilingüe.

Logros 2006:

1. Se incrementó el estímulo a la jubilación voluntaria de 5 salarios básicos a 12.000 dólares. Reforma del Reglamento de Ley de Carrera Docente y Escalafón incrementando estímulo para la jubilación de cinco sueldos básicos a 12.000 dólares a través del Decreto Ejecutivo 1563 del 29 de junio de 2006.

2. Se entregaron 1.255 estímulos a la jubilación voluntaria.

3. Alza salarial de 5 dólares.

4. 850 bonos de vivienda entregados por 1.800 dólares.

Metas 2007:

1. 2.500 estímulos a la jubilación voluntaria.

2. Duplicación del bono de vivienda y entrega del bono a 1.000 docentes.

3. Desarrollo de un sistema de capacitación y desarrollo profesional orientado hacia los nuevos modelos pedagógicos y las tic's.

4. Formulación de una nueva política salarial.

5. Nuevo modelo de formación inicial para docentes de educación inicial, en coordinación con el Conesup.

6. Consolidación del modelo de formación docente para la educación básica en coordinación con el Conesup.

7. Nuevo modelo de capacitación a los recursos humanos del sistema educativo.

8. Continuación de la capacitación para ascensos de categoría.

9. Implementación de capacitación y educación virtual a los docentes fiscales.

10. Diseño de un sistema de formación y capacitación de lenguas indígenas.
(Educación, 2007)

POLÍTICA 8

Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%

Objetivo: Garantizar los recursos financieros necesarios para que el sistema educativo promueva el desarrollo sostenido y sustentable del país.

Logros 2006:

1. Aprobación de la política en la consulta popular del 26 de noviembre de 2006.
2. Diseño de la Ley de Financiamiento de Educación.

Metas 2007:

1. Aprobación de la ley de financiamiento de la educación.
2. Incremento del 0,5% del PIB en el sector educación. (Educación, 2007)

4. METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo en el Colegio San Luis Gonzaga, comunidad educativa que desde los lineamientos de la Red de Colegios y Unidades Educativas de la Compañía de Jesús y de los valores evangélicos, colabora en la formación integral de los hombres y mujeres para los demás; ubicada en la calle Pedro Ávila y Sebastián de Benalcázar sector La Armenia, Valle de los Chillos - Conocoto, provincia de Pichincha.

El método que permitió el análisis y la síntesis de la información, fue precisamente el método analítico sintético, de cada una de las encuestas dada a los estudiantes y al personal docente de la institución.

Las técnicas usadas fueron las de investigación documental básicamente de archivos PD analizados desde INTERNET, los mismos que fueron sometidos a procesos de análisis y síntesis en unos momentos y en otros de recapitulación. La observación directa del fenómeno educativo, también fue otra técnica usada, para llegar de modo más objetivo a las conclusiones y para el planteamiento de la propuesta

La población a investigar la formaron los estudiantes y docentes del colegio Gonzaga y la muestra seleccionados fueron cuarenta alumnos y cuarenta profesores, precisamente los que la universidad sugirió. Se seleccionó una muestra representativa tanto de género como de grado de escolaridad; así pues, en el caso de los estudiantes se dividieron en grupos similares, tanto de hombres como de mujeres, décimo de básica, como el de la especialización, de este modo se logró abarcar con una creíble y representativa de la institución.

La práctica pedagógica en el colegio Gonzaga fue el contexto de la investigación y de la propuesta, puesto que así lo solicitó la universidad y así se consideró para la elaboración del trabajo de investigación; para ello se contaron con varias guías, las cuales fueron: modelos de encuestas para estudiantes, modelos de encuestas para docentes, fichas de observación de la práctica docente, además de la investigación documental. Los resultados de las mismas fueron tabulados y presentados en primera instancia en los llamados “pasteles estadísticos” que luego fueron modificados a cuadros, para mayor comprensión de los resultados.

El modelo de la propuesta se fundamenta en algunos de los resultados de la investigación, la mencionada propuesta que lleva de título “Estrategias constructivistas para aprender a aprender” tan solo es una dimensión de muchas de las dimensiones que se pueden establecer en una propuesta; pero seguro que la misma contribuirá a mejorar los procesos escolares en los estudiantes.

Los recursos humanos que se usaron para la elaboración de este trabajo de investigación fueron los docentes e la Universidad, puesto que con sus aportes dieron luces para ir avanzando en este proceso de investigación. Los docentes del colegio Gonzaga fueron de suma importancia para los posteriores análisis de su práctica profesional, los estudiantes que con sus respuestas, propiciaron la idea de establece el modelo de propuesta, las autoridades del centro educativo fue un recurso valioso, para acceder a tomar las encuestas estudiantiles y docentes.

Los recursos materiales tuvieron que ver con el internet, el papel, en donde estaban impresas las encuestas, las fichas de observación, etc., se pueden considerar dentro de estos recursos, el uso del computador, el aula de clase, y demás recursos no formales que contribuyeron a la finalización de la investigación.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIANTES DE BÁSICA

A. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)

TABLA 1
¿TUS PROFESORES O PROFESORAS TE HAN HABLADO DEL PEI
(VALORES INSTITUCIONALES, MISIÓN, VISIÓN Y MODELOS
PEDAGÓGICOS) DE TU CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	9	11
PORCENTAJES	45%	55%

Fuente: Colegio Gonzaga

La misión, visión del colegio Gonzaga, se la puede encontrar escrita en el prospecto de admisión, en su agenda escolar e inclusive en el catálogo estudiantil, pero es bastante difícil que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de ellos en el quehacer educativo, de ahí el 55% que afirman no conocer el PEI:

TABLA 2
¿TUS MAESTROS TE DAN A CONOCER LOS CONTENIDOS QUE DEBES ABORDAR EN LA ASIGNATURA AL INICIO DEL AÑO, DEL TRIMESTRE, QUINQUIMESTRE O SEMESTRE?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	20	00
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los contenidos de asignatura siempre se dan a conocer a los estudiantes, al inicio de cada año escolar, los mismos que puede estar impresos en poligrafiados, guías didácticas, libros. El 100% de la población encuestado así lo ratifica.

TABLA 3
¿TUS MAESTROS SE PREPARAN MEDIANTE CURSOS, SEMINARIOS QUE TU CENTRO OFRECE?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	4	16
PORCENTAJES	20%	80%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes del colegio, participan periódicamente de cursos, seminarios, talleres, etc. los mismos que son de perfeccionamiento pedagógico, didáctico, espiritual, tecnológico; estas actividades son de carácter obligatorio y extracurricular, que no necesariamente son informadas a los estudiantes, esa es la razón por la que el 80% de los estudiantes, afirman desconocer de este particular.

TABLA 4
¿TUS MAESTROS HABLAN DE ESTAR CAPACITADOS EN DOCENCIA, FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	7	13
PORCENTAJES	35%	65%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las actividades de capacitación que los docentes reciben periódicamente, no son sociabilizadas a la comunidad de estudiantes, más bien son sociabilizadas dentro del seno del cuerpo docente. Solo el 35% de los estudiantes afirman conocer de este hecho, aunque ese porcentaje no refleje la verdad.

TABLA 5
¿SU PRÁCTICA EDUCATIVA LA PONE AL SERVICIO DE USTEDES COMO ESTUDIANTES?

RESPUESTAS / FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	16	4
PORCENTAJES	80%	20%

Fuente: Colegio Gonzaga

De hecho la práctica educativa de los docentes, debe estar orientada al servicio de los estudiantes, se considera que la edad de los encuestados, aproximadamente de 13 a 14 años, no les permite darse cuenta de este ser servicio, aún así el 80% de los estudiantes considera que la práctica educativa está en beneficio de ellos.

TABLA 6
TUS MAESTROS PLANIFICAN LAS SESIONES DE CLASE

RESPUESTAS / FRECUENCIA	CON ANTICIPACIÓN	IMPROVISA EN ESE MOMENTO	TIENE UN LIBRO DE APUNTES E AÑOS ANTERIORES	EMPLEA EL COMPUTADOR
ESTUDIANTES	8	1	6	5
PORCENTAJES	40%	5%	30%	25%

Fuente: Colegio Gonzaga

Pese a haber recibido capacitación en el uso y manejo de las nuevas tecnologías, aún la prevalencia del computador en los procesos educativos, está bastante por debajo de la media,

B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

TABLA 7
¿QUÉ FORMA DE DAR LAS CLASES TIENE TU PROFESOR O PROFESORA?

RESPUESTAS	MEMORÍSTICA	EMPLEA EL RAZONAMIENTO	LE GUSTA LA PRÁCTICA	DESARROLLA ACTIVIDADES DE

FRECUENCIA		EN EL DESARROLLO DE LA CLASE		COMPRESIÓN
ESTUDIANTES	1	5	12	2
PORCENTAJES	5%	25%	60%	10%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las actividades memorísticas por parte de los docentes están en completo desuso, más bien las actividades de laboratorio son apreciadas, más sin embargo se deben potenciar el razonamiento a las actividades prácticas. El 80% de los estudiantes afirman que se sienten cómodos realizando actividades prácticas.

TABLA 8
LAS RELACIONES QUE MANTIENEN TUS MAESTROS Y TUS
COMPAÑEROS SON

RESPUESTAS FRECUENCIA	APECTIVA	ACADÉMICA	ACTIVA	PASIVA
ESTUDIANTES	7	10	1	2
PORCENTAJES	35%	50%	5%	10%

Fuente: Colegio Gonzaga

Se considera que las relaciones entre docentes y estudiantes son las más apropiadas, puesto que se enmarcan en relaciones académicas, con una significativa incidencia en relaciones afectivas. El 85% de las relaciones entre docentes y estudiantes son de tipo afectivas y académicas

TABLA 9
¿TUS MAESTROS EMPLEAN LOS RECURSOS QUE POSEE EL CENTRO
EDUCATIVO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	20	00
PORCENTAJES	100%	00%

Fuente: Colegio Gonzaga

La institución posee laboratorios de física, química, biología, computación, cada uno de ellos con sus respectivos computadores e infocus, a más de los propios de cada uno de ellos, además el colegio posee salón de audiovisuales, capilla, canchas, glorietas, jardines, etc., que son usados indistintamente por los docentes, en su práctica profesional, 100% de maestros usan estos recursos.

TABLA 10
¿DE QUÉ MODO TUS PROFESORES TE AYUDAN A COMPRENDER UN TEMA?

Las respuestas a estas preguntas son de diversa índole, dependiendo del modo particular de cada estudiante de captar la ayuda que brindan los docentes, entre algunas de ellas, anotamos las siguientes: laboratorios, organizadores gráficos, dinámicas, deberes, etc.

TABLA 11
¿TUS PROFESORES (DURANTE LA CLASE) CONVERSA CON USTEDES?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	19	1
PORCENTAJES	95%	5%

Fuente: Colegio Gonzaga

Es de bastante satisfacción observar a los docentes mantener diálogo abierto con los estudiantes, estos diálogos van desde tópicos estrictamente académicos, hasta intereses sociales de los estudiantes. El 95% de las respuestas, avalan esta actividad.

TABLA 12
¿HAS MEJORADO EN TU NIVEL ACADÉMICO POR LA BUENA FORMA DE EXPONER DE TUS MAESTROS, LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Definitivamente, uno de los aspectos que mayor incidencia tiene en el rendimiento escolar, es la buena manera del maestro, de exponer un tema de clase, así lo consideran el 85% de los estudiantes.

TABLA 13
¿CONSIDERAS QUE LA FORMA DE DAR CLASE DE TUS PROFESORES, ES APROPIADA PARA APRENDER?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

El colegio Gonzaga, como todas las instituciones educativas del país, buscan las maneras más apropiadas de enseñar a aprender y los estudiantes, se han dado cuenta de ello, y el 85% de los profesores poseen las herramientas genuinas de enseñanza.

TABLA 14
DE TU MAESTRO O MAESTRA TE GUSTAN

REPUESTAS FRECUENCIA	SUS ACTITUDES	BUENAS CONDUCTAS	SU PREOCUPACIÓN POR TI
ESTUDIANTES	14	5	1
FRECUENCIA	70%	25%	5%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las actitudes de los docentes se pueden traducir en apertura para el diálogo, la elasticidad en generar nuevas estrategias, en las oportunidades de brindar mejoras, entre otras, son características que agradan a los estudiantes.

TABLA 15
CUÁNDO TIENES PROBLEMAS:

REPUESTAS FRECUENCIA	TU PROFESOR TE AYUDA	TE REMITE AL DOBE	DIALOGA CONTIGO
ESTUDIANTES	9	2	9
FRECUENCIA	45%	10%	45%

Fuente: Colegio Gonzaga

La gran mayoría de profesores, aprovechan las oportunidades para charlar con sus estudiantes y en la medida de sus posibilidades dar alternativas de solución a los conflictos de los alumnos, si el conflicto es de mayor cuidado, entonces se lo remite al DOBE. Apenas el 10% considera ir al departamento de psicología.

TABLA 16
**¿QUÉ TE GUSTARÍA QUE TU MAESTRO HAGA POR TI CUÁNDO ESTÁS
EN APUROS?**

Que me ayude un poco, que me apoye, que me aconseje, que me entienda, son algunas de las respuestas de mayor incidencia entre los estudiantes, ante la pregunta, ¿qué te gustaría que tu maestro haga por ti?

C. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

TABLA 17
CUANDO TUS MAESTROS DETECTAN MALAS CONDUCTAS EN TI:

RESPUESTAS FRECUENCIA	LLAMAN A TU PADRE/MADRE	DIALOGAN CONTIGO	TE REMITEN AL DOBE	TE PROPONEN TRABAJOS EXTRAS
ESTUDIANTES	7	8	1	4
PORCENTAJES	35%	40%	5%	20%

Fuente: Colegio Gonzaga

Algunas veces las malas conductas que los estudiantes viven en sus hogares, las replican en el aula de clase, esa es la razón por la cual los docentes desean informarse de la fuente primera de tales conductas. Aparentemente los porcentajes se hallan en equilibrio, exceptuando el que hace referencia la DOBE.

TABLA 18
¿CONSIDERAS QUE EL MAESTRO ES QUIÉN PUEDE AYUDARTE EN TUS PROBLEMAS EN EL COLEGIO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los estudiantes aclaran que los docentes si les pueden ayudar a resolver los problemas estrictamente académicos, más no consideran oportuno que los docentes se inmiscuyan en sus problemas familiares.

TABLA 19
TUS MAESTROS SE COMUNICAN CON TUS PADRES O REPRESENTANTES

RESPUESTAS	CADA MES	CUANDO TIENES PROBLEMAS	CUANDO TIENES PROBLEMAS	CADA TRIMESTRE	CADA SEMESTRE
------------	----------	-------------------------	-------------------------	----------------	---------------

FRECUENCIA		PERSONALES	ACADÉMICOS		
ESTUDIANTES	2	4	12	2	0
PORCENTAJES	10%	20%	60%	19%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA 20
¿CREES QUE TUS MAESTROS DEBEN INTERVENIR CUANDO SE PRESENTAN PROBLEMAS FAMILIARES?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	6	14
PORCENTAJES	30%	70%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los problemas familiares deben ser resueltos, dentro del seno de la familia, y los profesores no deben inmiscuirse en los mismos, a menos que los representantes soliciten su ayuda. Un muy significativo 70% de estudiantes están en desacuerdo.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TABLA 1
¿TUS PROFESORES O PROFESORAS TE HAN HABLADO DEL PEI (VALORES INSTITUCIONALES, MISIÓN, VISIÓN Y MODELOS PEDAGÓGICOS) DE TU CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	4	16
PORCENTAJES	20%	80%

Fuente: Colegio Gonzaga

Solo el 20% de los estudiantes consideran que sus maestros les han hablado acerca de los valores institucionales, pese a que estos se encuentran en varios documentos que poseen los alumnos.

TABLA 2
¿TUS MAESTROS TE DAN A CONOCER LOS CONTENIDOS QUE DEBES ABORDAR EN LA ASIGNATURA AL INICIO DEL AÑO, DEL TRIMESTRE, QUINQUIMESTRE O SEMESTRE?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	20	00
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

La totalidad de la población estudiantil encuestada, acepta el hecho de que sus profesores, al inicio de cada año lectivo, les dan a conocer los contenidos programáticos, de ahí el hecho del 100%.

TABLA 3
¿TUS MAESTROS SE PREPARAN MEDIANTE CURSOS, SEMINARIOS QUE TU CENTRO OFRECE?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los jóvenes estudiantes ya poseen mayores elementos de juicio, como para tomar en cuenta, que muchas veces los docentes, asisten a diversos cursos de capacitación, que la institución ofrece

TABLA 4
¿TUS MAESTROS HABLAN DE ESTAR CAPACITADOS EN DOCENCIA, FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	11	9
PORCENTAJES	55%	45%

Fuente: Colegio Gonzaga

Más del 50% de estudiantes de bachillerato, se han dado cuenta que los profesores asisten a diferentes cursos de capacitación, fuera de la institución.

TABLA 5
¿SU PRÁCTICA EDUCATIVA LA PONE AL SERVICIO DE USTEDES COMO ESTUDIANTES?

RESPUESTAS / FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Un 85% de alumnos consideran que los profesores, aplican en su labor educativa, las estrategias aprendidas en los cursos de capacitación.

TABLA 6
TUS MAESTROS PLANIFICAN LAS SESIONES DE CLASE

RESPUESTAS / FRECUENCIA	CON ANTICIPACIÓN	IMPROVISA EN ESE MOMENTO	TIENE UN LIBRO DE APUNTES E AÑOS ANTERIORES	EMPLEA EL COMPUTADOR
ESTUDIANTES	9	1	6	4
PORCENTAJES	45%	5%	30%	20%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes del colegio Gonzaga preparan los temas de cada clase, con la debida anticipación y seriedad, como debe ser; parece que aún el uso de las nuevas tecnologías no es una constante en su práctica.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

TABLA 7
¿QUÉ FORMA DE DAR LAS CLASES TIENE TU PROFESOR O PROFESORA?

RESPUESTAS / FRECUENCIA	MEMORÍSTICA	EMPLEA EL RAZONAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA CLASE	LE GUSTA LA PRÁCTICA	DESARROLLA ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN
ESTUDIANTES	3	7	8	2
PORCENTAJES	15%	35%	40%	10%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las clases prácticas y el razonamiento son las formas prevalentes de los profesores, al momento de dar una clase, así lo corrobora el 40% de la población encuestada.

TABLA 8
LAS RELACIONES QUE MANTIENEN TUS MAESTROS Y TUS COMPAÑEROS SON

RESPUESTAS	AFFECTIVA	ACADÉMICA	ACTIVA	PASIVA
FRECUENCIA				
ESTUDIANTES	9	9	2	0
PORCENTAJES	45%	45%	10%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Hay una adecuada armonía en las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus docentes, manteniendo la debida distancia y los parámetros de respeto mutuo.

TABLA 9
¿TUS MAESTROS EMPLEAN LOS RECURSOS QUE POSEE EL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	20	00
PORCENTAJES	100%	00%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 100% de todos los insumos que posee la institución, son utilizados por los docentes, para facilitar el encuentro de ellos con su entorno.

TABLA 10
¿DE QUÉ MODO TUS PROFESORES TE AYUDAN A COMPRENDER U TEMA?

De modo didáctico, activo, con explicaciones prácticas, dinámicas, actividades de laboratorio, etc. son algunas de las respuestas que los estudiantes consideran que utilizan los profesores para comprender un tema

TABLA 11
¿TUS PROFESORES (DURANTE LA CLASE) CONVERSA CON USTEDES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	20	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Durante el 100% de la clase, se da la oportunidad que los estudiantes dialoguen de modo abierto y libre, de alguna temática que en ese momento amerite ser aclarada.

TABLA 12
¿HAS MEJORADO EN TU NIVEL ACADÉMICO POR LA BUENA FORMA DE EXPONER DE TUS MAESTROS, LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	19	1
PORCENTAJES	95%	5%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 95% de los estudiantes han mejorado la comprensión y asimilación de conocimientos, gracias a las buenas formas de los docentes de dirigir el proceso de enseñanza.

TABLA 13
¿CONSIDERAS QUE LA FORMA DE DAR CLASE DE TUS PROFESORES, ES APROPIADA PARA APRENDER?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Si, las formas de dar clase de los profesores, es la más adecuada que los profesores usan, para impartir el conocimiento, así lo confirman el 85% de los estudiantes.

TABLA 14
DE TU MAESTRO O MAESTRA TE GUSTAN

REPUESTAS FRECUENCIA	SUS ACTITUDES	BUENAS CONDUCTAS	SU PREOCUPACIÓN POR TI
ESTUDIANTES	9	5	6
FRECUENCIA	45%	25%	30%

Fuente: Colegio Gonzaga

La preocupación de los profesores por sus alumnos, sus actitudes y buenas conductas, son características de los docentes de la institución, que los estudiantes valoran.

TABLA 15
CUÁNDO TIENES PROBLEMAS:

REPUESTAS FRECUENCIA	TU PROFESOR TE AYUDA	TE REMITE AL DOBE	DIALOGA CONTIGO
ESTUDIANTES	9	1	10
FRECUENCIA	45%	5%	50%

Fuente: Colegio Gonzaga

Ciertamente casi el 95% de los docentes tienen la disposición al diálogo con sus estudiantes, lo que coadyuvan a solucionar conflictos escolares que se hayan presentado y son valores que se deben potenciar

TABLA 16

¿Qué TE GUSTARÍA QUE TU MAESTRO HAGA POR TI CUÁNDO ESTÁS EN APUROS?

Consideran los estudiantes que sus profesores, entre otras cosas, conversen, dialoguen con ellos, sin juzgarles y mutuamente llegar a solucionar los problemas académicos.

C. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

TABLA 17

CUANDO TUS MAESTROS DETECTAN MALAS CONDUCTAS EN TI:

RESPUESTAS FRECUENCIA	LLAMAN A TU PADRE/MADRE	DIALOGAN CONTIGO	TE REMITEN AL DOBE	TE PROPONEN TRABAJOS EXTRAS
ESTUDIANTES	8	6	3	3
PORCENTAJES	40%	30%	15%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Cuando se detectan malas conductas, se sigue el órgano regular, primero en hablar directamente con los chicos, luego se puede remitir al diálogo con el dirigente, si el caso amerita se refiere al DOBE y si la situación es delicada, se requiere la participación de los padres de familia y de las autoridades.

TABLA 18

¿CONSIDERAS QUE EL MAESTRO ES QUIÉN PUEDE AYUDARTE EN TUS PROBLEMAS EN EL COLEGIO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
ESTUDIANTES	17	3
PORCENTAJES	85%	15%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes son las personas que definitivamente deben comprometerse a tratar de solucionar los problemas de índole escolar.

TABLA 19
TUS MAESTROS SE COMUNICAN CON TUS PADRES O REPRESENTANTES

RESPUESTAS	CADA MES	CUANDO TIENES PROBLEMAS PERSONALES	CUANDO TIENES PROBLEMAS ACADÉMICOS	CADA TRIMESTRE	CADA SEMESTRE
FRECUENCIA					
ESTUDIANTES	2	6	10	1	1
PORCENTAJES	10%	30%	50%	5%	5%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los problemas académicos de los estudiantes, deben ser puestos en consideración a los representantes, para juntos buscar soluciones e impedir que los problemas se hagan más complejos de resolver

TABLA 20
¿CREES QUE TUS MAESTROS DEBEN INTERVENIR CUANDO SE PRESENTAN PROBLEMAS FAMILIARES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
ESTUDIANTES	4	16
PORCENTAJES	20%	80%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes no deben intervenir en los problemas estrictamente familiares, pues parecería una incómoda intromisión, a menos que los miembros de la familia soliciten su contingencia, ese el parecer del 80% de la población estudiantil.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN **DOCENTES DE BÁSICA**

A. IDENTIFICACIÓN

TABLA 1
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

RESPUESTAS	FISCAL	FISCOMISIONAL	PARTICULAR LAICO	PARTICULAR RELIGIOSO
FRECUENCIA				
DOCENTES	0	0	0	18
PORCENTAJES	0%	0%	0%	100%

Fuente: Colegio Gonzaga

**TABLA 2
UBICACIÓN**

RESPUESTAS	URBANO	RURAL
FRECUENCIA		
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

La ubicación geográfica de la institución se refleja en que es un centro educativo urbano.

**TABLA 3
INFORMACIÓN DOCENTE**

DOCENTES	SEXO		EDAD				ANTIGÜEDAD			
	M	F	25-30	31-40	41-50	+50	1-5	6-10	11-20	+25
	10	8	4	8	3	3	9	3	4	2
PORCENTAJES	55.5%	44.4%	22.2 %	44.4%	16.6%	16.6%	50%	16.6%	22.2%	11.1%

Fuente Colegio Gonzaga

Hay 10% más hombres que mujeres, se hallan más jóvenes adultos que docentes adultos y ello se refleja en los años de servicio.

**TABLA 4
PREPARACIÓN ACADÉMICA**

REPUESTAS	TÍTULO DE PREGRADO	TÍTULO DE POSTGRADO	SIN TÍTULO ACADÉMICO
FRECUENCIA			
DOCENTES	13	5	0
FRECUENCIA	72.22%	27.77%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

En la institución el porcentaje de docentes sin preparación académica es del 0%, puesto que la institución busca la excelencia académica, basada en los fundamentos de su ignacianidad.

**TABLA 5
ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN**

	DOCENTE TITULAR	DOCENTE A CONTRATO	PROFESIONAL ESPECIAL	DOCENTE ADMINISTRATIVO	AUTORIDAD
DOCENTE	10	5	2	1	0
PORCENTAJE	55.55%	27.77%	11.11%	5.55%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 55% de los docentes del colegio Gonzaga, son profesores titulares lo que avala la excelencia de su labor.

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

TABLA 6
¿CONOCE USTE EL PEI DE SU INSTITUCIÓN?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

TABLA 7
EXPLIQUE EL MODELO EDUCATIVO – PEDAGÓGICO QUE PRESENTE EL CENTRO EN EL CUAL LABORA.

Los educadores del colegio Gonzaga, basan el modelo educativo de la institución, en el modelo constructivista; sin dejar a un lado la importancia del Paradigma Pedagógico Ignaciano.

TABLA 8
¿PARTICIPA EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE SU CENTRO?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	13	5
PORCENTAJES	72,22%%	27,77%%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 72% de los docentes si participan activamente en la planificación curricular, dentro de las áreas académicas y en los encuentros con otras instituciones de la Red de Colegios.

TABLA 9
¿EMPLEA ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE SUS CLASES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	15	3
PORCENTAJES	83.33%%	16.66%%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 93% de los docentes afirman usar estrategias para el desarrollo de sus clases,

TABLA 10
¿CON QUÉ MODELO PEDAGÓGICO IDENTIFICA SU PRÁCTICA DOCENTE?

REPUESTAS	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	SOCIOCRÍTICO
FRECUENCIA			
DOCENTES	6	9	3
FRECUENCIA	33.33%	50.0%	16.66%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 55% del modelo pedagógico del Gonzaga es de tendencia constructivista, necesario es reconocer que el 16% de docentes desconocen el modelo sociocrítico.

TABLA 11
SE PROPORCIONA ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA HACIA LOS DOCENTES POR PARTE DE LAS AUTORIDADES DEL CENTRO

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%%	0%%

Fuente: Colegio Gonzaga

Continuamente los docentes (100%) están actualizando en diferentes seminarios, talleres y cursos que la institución ofrece. Un ejemplo de ello son los llamados "Cursos Cardoner"

TABLA 12
¿HAN GESTIONADO POR PARTE DE LA PLANTA DOCENTE, LA CAPACITACIÓN RESPECTIVA?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		

DOCENTES	12	6
PORCENTAJES	66.66%	33.33%

Fuente: Colegio Gonzaga

En variados momentos (66%) los docentes han gestionado la capacitación, especialmente en los llamados “Pausas Ignacianas”, las mismas que se realizan una vez por trimestre.

TABLA 13
¿PARA SU MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO, SE CAPACITA POR CUENTA PROPIA?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

La capacitación de los docentes (100%) por cuenta propia es una característica importante, para la labor educativa, las mismas se la realiza en diferentes ámbitos del conocimiento.

TABLA 14
¿SU CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA, LA REALIZA EN LA LÍNEA DEL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	13	5
PORCENTAJES	72.22%	27.77%

Fuente: Colegio Gonzaga

Por las circunstancias laboras y para estar a tono con la misión y visión de la institución, los docentes tratan de que sus capacitaciones se enmarquen en esas características, así lo confirman el 72% de los docentes.

TABLA 15
¿SU ACTIVIDAD PEDAGÓGICA, COMO PROFESIONAL SE ENCAMINA A LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS – CURRICULARES DEL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS	SI	NO
------------	----	----

FRECUENCIA		
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 100% de los docentes consultados así lo confirman.

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

TABLA 16
LA RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES POSEE LOS SIGUIENTES COMPONENTES

RESPUESTAS	AFFECTIVO	ACADÉMICO	ACTIVO	PASIVO
FRECUENCIA				
DOCENTES	6	6	5	1
PORCENTAJES	33.33%	33.33%	27.77%	5.55%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 60% de los docentes mantienen relaciones entre afectivas y académicas con los estudiantes.

TABLA 17
LAS SESIONES DE LA CLASE, LAS PLANIFICA

RESPUESTAS	USTED	EL CENTRO EDUCATIVO	EL MINISTERIO	OTROS
FRECUENCIA				
DOCENTES	16	1	1	0
PORCENTAJES	88.88%	5.55%	5.55%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Casi el 90% de los docentes de la institución, son los encargadas de planificar sus clases, tomando como base el paradigma pedagógico ignaciano.

TABLA 18
EMPLEA USTED LA DIDÁCTICA AL IMPARTIR SUS CLASES, MEDIANTE

RESPUESTAS	RECURSOS	ACTIVIDADES	PROCESOS	CONTENIDOS
FRECUENCIA				
DOCENTES	5	4	5	4
PORCENTAJES	27.77%	22.22%	27.77%	22.22%

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA 19
¿SU INTERÉS POR LA LABOR EDUCATIVA SE CENTRAN EN LOS POSTULADOS DE ALGUNA TEORÍA O MODELO PEDAGÓGICO? ¿EN QUÉ MODELO SE CENTRA?

Los docentes del colegio Gonzaga consideran que su labor educativa se centran en los postulados del modelo constructivista; sin embargo, al paradigma pedagógico ignaciano lo usan como referentes y lo enmarcan dentro del constructivismo, pues lo consideran como un modelo holístico.

TABLA 20
¿SUS ESTUDIANTES HAN DEMOSTRADO UNA ELEVACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO Y AFECTIVO POR LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE EJERCEN, INDEPENDIENTEMENTE SI ES O NO EL MODELO QUE PRESENTA EL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Definitivamente, los profesores consideran la elevación del modelo académico, por las prácticas didácticas que ellos ejecutan.

TABLA 21
¿CONSIDERA QUE EL MODELO PEDAGÓGICO QUE EMPLEA, ES APROPIADO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS O JÓVENES?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Sin lugar a dudas, el modelo constructivista y el Paradigma Pedagógico Ignaciano, ayudan a elevar la calidad de la educación jesuítica. El 100% de los encuestados así lo confirman.

TABLA 22
¿HA VERIFICADO QUE EL MODELO PEDAGÓGICO EMPLEADO HA SIDO ASIMILADO POR SUS ESTUDIANTES, MEDIANTE LAS DEMOSTRACIONES DE SUS RELACIONES INTERPERSONALES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	18	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes (100%) lo pueden verificar en base a las encuestas realizadas a los estudiantes y en el bajo número de problemas académicos.

TABLA 23
LUEGO DE UN PERÍODO CONSIDERABLE (UNA SEMANA, UN MES, ETC.)
SUS ESTUDIANTES:

	IMITAN SUS ACTITUDES	SOLICITAN MEJORAS	LES REPROCHAN SUS ACTOS	LES MOLESTA SU ACTITUD	NO REPRODUCEN BUENAS CONDUCTAS
DOCENTE	11	5	1	1	0
PORCENTAJE	61.11%	27.77%	5.55%	5.55%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los estudiantes, sin perder su identidad, al cabo de cierto tiempo de labor escolar, tienden a imitar las buenas costumbres académicas de los docentes.

TABLA 24
CUANDO DETECTA PROBLEMAS EN LOS ESTUDIANTES:

	ABORDA EL PROBLEMA CON ELLOS	DIALOGA CON LOS INVOLUCRADOS	LES REMITE AL DOBE	ACTUA COMO MEDIADOR	OTROS
DOCENTE	6	6	3	3	0
PORCENTAJE	33.33%	33.33%	16.66%	16.66%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los profesores generalmente abordan directamente los problemas con los involucrados, mas si el conflicto requiere de otros estamentos, no dudan en solicitar su aporte.

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA

TABLA 25
CUANDO DETECTA ROBLEMAS CONDUCTUALES EN LOS ESTUDIANTES:

RESPUESTAS	DIALOGA CON LOS ESTUDIANTES	LLAMA AL PADRES O MADRES DE FAMILIA	LES REITE AL DOBE	PROPONE TRABAJOS EXTRAS
FRECUENCIA				

DOCENTES	8	6	3	1
PORCENTAJES	44.44%	33.33%	16.66%	5.55%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las respuestas a estas preguntas, refuerzan las respuestas anteriores, en el sentido que los docentes primero conversan con sus chicos, para resolver los conflictos que se hayan presentado.

TABLA 26
¿CONSIDERA QUE EL PADRE DE FAMILIA ES QUIÉN PUEDE PROPORCIONARLE INFORMACIÓN QUE LE AYUDE A SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	17	1
PORCENTAJES	94.44%	5.55%

Fuente: Colegio Gonzaga

Casi el 95% de docentes consultados, consideran que son los padres de familia quienes pueden proporcionar información de los estudiantes, y ayudar en la resolución de los conflictos.

TABLA 27
LA FRECUENCIA CON LA QUE VE A LOS PADRES DE FAMILIA DEPENDE DE:

RESPUESTAS	LAS CONDUCTAS DE LOS ESTUDIANTES	EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTIL	LAS QUE ESTABLECE EL CENTRO EDUCATIVO	OTROS
FRECUENCIA				
DOCENTES	4	10	4	0
PORCENTAJES	22.22%	55.55%	22.22%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Básicamente el rendimiento escolar mediocre, es causa primaria para llamar al diálogo a los representantes.

TABLA 28
¿CREE QUE EL DOCENTE DEBE INTERVENIR EN CASOS DE PROBLEMAS FAMILIARES POR DIFERENTES MOTIVOS?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		

DOCENTES	9	9
PORCENTAJES	50%	50%

Fuente: Colegio Gonzaga

La mitad de docentes (50%) consideran que no debe intervenir en los conflictos materiales, la otra mitad consideran que sí.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DOCENTES DE BACHILLERATO

A. IDENTIFICACIÓN

TABLA 1
TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

RESPUESTAS FRECUENCIA	FISCAL	FISCOMISIONAL	PARTICULAR LAICO	PARTICULAR RELIGIOSO
DOCENTES	0	0	0	19
PORCENTAJES	0%	0%	0%	100%

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA 2
UBICACIÓN

RESPUESTAS FRECUENCIA	URBANO	RURAL
DOCENTES	19	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

La ubicación geográfica de la institución se refleja en que es un centro educativo urbano.

TABLA 3
INFORMACIÓN DOCENTE

	SEXO		EDAD				ANTIGÜEDAD			
	M	F	25-30	31-40	41-50	+50	1-5	6-10	11-20	+25
DOCENTES	12	7	0	9	5	5	13	2	3	1
PORCENTAJES	63.1%	36.8%	0%	47.3%	26.3%	26.3%	68.4%	10,5%	15.7%	5.2%

Fuente: Colegio Gonzaga

Hay más hombres que mujeres, se hallan más jóvenes adultos que docentes adultos y ello se refleja en los años de servicio.

**TABLA 4
PREPARACIÓN ACADÉMICA**

REPUESTAS FRECUENCIA	TÍTULO DE PREGRADO	TÍTULO DE POSTGRADO	SIN TÍTULO ACADÉMICO
DOCENTES	11	7	1
FRECUENCIA	57.89%	36.84	5.26

Fuente: Colegio Gonzaga

**TABLA 5
ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN**

	DOCENTE TITULAR	DOCENTE A CONTRATO	PROFESIONAL ESPECIAL	DOCENTE ADMINISTRATIVO	AUTORIDAD
DOCENTE	13	4	1	1	0
PORCENTAJE	68.42%	21.10%	5.26%	5.26%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Un alto porcentaje de docentes, la institución les considera como titulares, lo que de alguna manera brinda cierta tranquilidad laboral.

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

**TABLA 6
¿CONOCE USTE EL PEI DE SU INSTITUCIÓN?**

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	17	2
PORCENTAJES	89.47%	10.52%

Fuente: Colegio Gonzaga

El Proyecto Educativo Institucional es un documento que norma las actividades de la institución, por tanto los docentes lo conocen. El 90% de la población lo confirma.

**TABLA 7
EXPLIQUE EL MODELO EDUCATIVO – PEDAGÓGICO QUE PRESENTE EL CENTRO EN EL CUAL LABORA.**

Los educadores del colegio Gonzaga, basan el modelo educativo de la institución, en el modelo constructivista; sin dejar a un lado la importancia del Paradigma Pedagógico Ignaciano.

TABLA 8
¿PARTICIPA EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE SU CENTRO?

RESPUESTAS FRECUCENCIA	SI	NO
DOCENTES	17	2
PORCENTAJES	89.47%	10.52%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes si participan activamente en la planificación curricular, dentro de las áreas académicas y en los encuentros con otras instituciones de la Red de Colegios.

TABLA 9
¿EMPLEA ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE SUS CLASES?

RESPUESTAS FRECUCENCIA	SI	NO
DOCENTES	19	0
PORCENTAJES	100%%	0%%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 100% de los docentes emplea estrategias durante el gobierno de su clase.

TABLA 10
¿CON QUÉ MODELO PEDAGÓGICO IDENTIFICA SU PRÁCTICA DOCENTE?

REPUESTAS FRECUCENCIA	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	SOCIOCRTICO
DOCENTES	7	10	2
FRECUCENCIA	36.84%	52.63%	10.52%

Fuente: Colegio Gonzaga

El modelo pedagógico del Gonzaga es de tendencia constructivista, necesario es reconocer que el modelo sociocrítico no es conocido y menos aplicado.

TABLA 11
SE PROPORCIONA ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA HACIA LOS DOCENTES POR PARTE DE LAS AUTORIDADES DEL CENTRO

RESPUESTAS FRECUCENCIA	SI	NO
DOCENTES	16	3

PORCENTAJES	84.21%	15.78%
--------------------	---------------	---------------

Fuente: Colegio Gonzaga

Continuamente los docentes están actualizando en diferentes seminarios, talleres y cursos que la institución ofrece. Un ejemplo de ello son los llamados “Cursos Cardoner” y las certificaciones en “IC3”

TABLA 12
¿HAN GESTIONADO POR PARTE DE LA PLANTA DOCENTE, LA CAPACITACIÓN RESPECTIVA?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	7	12
PORCENTAJES	36.84%	63.15%

Fuente: Colegio Gonzaga

En variados momentos (37%) los docentes han gestionado la capacitación, especialmente en los llamados “Pausas Ignacianas”, las mismas que se realizan una vez por trimestre, sin embargo las capacitaciones han surgido de la iniciativa de Vicerrectorado, más que de la iniciativa de los docentes.

TABLA 13
¿PARA SU MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO, SE CAPACITA POR CUENTA PROPIA?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	18	1
PORCENTAJES	94.73%	5.26%

Fuente: Colegio Gonzaga

La capacitación de los docentes (95) por cuenta propia es una característica importante, para la labor educativa, la misma se la realiza en diferentes ámbitos del conocimiento.

TABLA 14
¿SU CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA, LA REALIZA EN LA LÍNEA DEL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	12	7

PORCENTAJES	63.15%	36.84%
--------------------	---------------	---------------

Fuente: Colegio Gonzaga

Por las circunstancias laboras y para estar a tono con la misión y visión de la institución, los docentes tratan de que sus capacitaciones se enmarquen en esas características.

TABLA 15
¿SU ACTIVIDAD PEDAGÓGICA, COMO PROFESIONAL SE ENCAMINA A
LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS – CURRICULARES DEL CENTRO
EDUCTIVO?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	19	0
PORCENTAJES	100%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Definitivamente la actividad pedagógica se debe encaminarse hacia los objetivos pedagógicos curriculares de la institución.

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

TABLA 16
LA RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES POSEE LOS SIGUIENTES
COMPONENTES

RESPUESTAS	APECTIVO	ACADÉMICO	ACTIVO	PASIVO
FRECUENCIA				
DOCENTES	6	7	5	1
PORCENTAJES	31.57%	36.84%	26.31%	5.26%

Fuente: Colegio Gonzaga

El principal componente en las relaciones con los estudiantes es el académico, sin dejar a un lado el componente afectivo sano y equilibrado.

TABLA 17
LAS SESIONES DE LA CLASE, LAS PLANIFICA

RESPUESTAS	USTED	EL CENTRO EDUCATIVO	EL MINISTERIO	OTROS
FRECUENCIA				
DOCENTES	16	3	0	0
PORCENTAJES	84.21%	15.78%	0%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las planificaciones de las sesiones de clase, las realiza el docente (84%)0, bajo los criterios del modelo constructivista y enmarcados en las características de la educación jesuítica.

TABLA 18
EMPLEA USTED LA DIDÁCTICA AL IMPARTIR SUS CLASES, MEDIANTE

RESPUESTAS FRECUENCIA	RECURSOS	ACTIVIDADES	PROCESOS	CONTENIDOS
DOCENTES	5	4	5	5
PORCENTAJES	26-31%	21.05%	26.31%	26.31%

Fuente: Colegio Gonzaga.

La didáctica de los profesores es un collage de recursos, actividades, procesos y contenidos, dependiendo de las características del tema y del ambiente del grupo.

TABLA 19
¿SU INTERÉS POR LA LABOR EDUCATIVA SE CENTRAN EN LOS POSTULADOS DE ALGUNA TEORÍA O MODELO PEDAGÓGICO? ¿EN QUÉ MODELO SE CENTRA?

Los docentes del colegio Gonzaga consideran que su labor educativa se centran en los postulados del modelo constructivista; sin embargo, al paradigma pedagógico ignaciano lo usan como referentes y lo enmarcan dentro del constructivismo, pues lo consideran como un modelo holístico.

TABLA 20
¿SUS ESTUDIANTES HAN DEMOSTRADO UNA ELEVACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO Y AFECTIVO POR LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE EJERCEN, INDEPENDIEMENTE SI ES O NO EL MODELO QUE PRESENTA EL CENTRO EDUCATIVO?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	18	1
PORCENTAJES	94.73%	5.26%

Fuente: Colegio Gonzaga

Definitivamente, los profesores consideran la elevación del modelo académico, por las prácticas didácticas que ellos ejecutan.

TABLA 21

¿CONSIDERA QUE EL MODELO PEDAGÓGICO QUE EMPLEA, ES APROPIADO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS O JÓVENES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	16	3
PORCENTAJES	84.21	15.78%

Fuente: Colegio Gonzaga

Sin lugar a dudas, el modelo constructivista y el Paradigma Pedagógico Ignaciano, ayudan a elevar la calidad de la educación del colegio Gonzaga, así lo confirman el 84% de los profesores.

TABLA 22

¿HA VERIFICADO QUE EL MODELO PEDAGÓGICO EMPLEADO HA SIDO ASIMILADO POR SUS ESTUDIANTES, MEDIANTE LAS DEMOSTRACIONES DE SUS RELACIONES INTERPERSONALES?

RESPUESTAS	SI	NO
FRECUENCIA		
DOCENTES	17	2
PORCENTAJES	89.47%%	10.52%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los docentes lo pueden verificar en base a las encuestas realizadas a los estudiantes y en el bajo número de problemas académicos.

TABLA 23

LUEGO DE UN PERÍODO CONSIDERABLE (UNA SEMANA, UN MES, ETC.) SUS ESTUDIANTES:

	IMITAN SUS ACTITUDES	SOLICITAN MEJORAS	LES REPROCHAN SUS ACTOS	LES MOLESTA SU ACTITUD	NO REPRODUCEN BUENAS CONDUCTAS
DOCENTE	12	4	3	0	0
PORCENTAJE	63.15%	21.05%	15.78%	0%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Los estudiantes, sin perder su identidad, al cabo de cierto tiempo de labor escolar, tienden a imitar las buenas costumbres académicas de los docentes.

TABLA 24

CUANDO DETECTA PROBLEMAS EN LOS ESTUDIANTES:

	ABORDA EL PROBLEMA CON ELLOS	DIALOGA CON LOS INVOLUCRADOS	LES REMITE AL DOBE	ACTÚA COMO MEDIADOR	OTROS
DOCENTE	7	7	3	2	0
PORCENTAJE	36.84%	36.84%	15.78%	10.52%	

Fuente: Colegio Gonzaga

Los profesores generalmente abordan directamente los problemas con los involucrados, mas si el conflicto requiere de otros estamentos, no dudan en solicitar su aporte.

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA

TABLA 25

CUANDO DETECTA ROBLEMAS CONDUCTUALES EN LOS ESTUDIANTES:

RESPUESTAS FRECUENCIA	DIALOGA CON LOS ESTUDIANTES	LLAMA AL PADRES O MADRES DE FAMILIA	LES REMITE AL DOBE	PROPONE TRABAJOS EXTRAS
DOCENTES	9	6	3	1
PORCENTAJES	47.36%	31.57%	15.78%	5.26%

Fuente: Colegio Gonzaga

Las respuestas a estas preguntas, refuerzan las respuestas anteriores, en el sentido que los docentes primero conversan con sus chicos, para resolver los conflictos que se hayan presentado.

TABLA 26

¿CONSIDERA QUE EL PADRE DE FAMILIA ES QUIÉN PUEDE PROPORCIONARLE INFORMACIÓN QUE LE AYUDE A SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	16	3
PORCENTAJES	84.21%	15.78%

Fuente: Colegio Gonzaga

Por supuesto que los padres de familia son las personas que pueden dar información, que a los docentes les ayude a solucionar los problemas escolares de los chicos, ese el parecer del 84% de profesores.

TABLA 27

LA FRECUENCIA CON LA QUE VE A LOS PADRES DE FAMILIA DEPENDE DE:

RESPUESTAS FRECUENCIA	LAS CONDUCTAS DE LOS ESTUDIANTES	EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTIL	LAS QUE ESTABLECE EL CENTRO EDUCATIVO	OTROS
DOCENTES	5	9	5	0
PORCENTAJES	26.31%	47.36%	26.31%	0%

Fuente: Colegio Gonzaga

Básicamente el rendimiento escolar mediocre, es causa primaria para llamar al diálogo a los representantes.

TABLA 28
¿CREE QUE EL DOCENTE DEBE INTERVENIR EN CASOS DE PROBLEMAS FAMILIARES POR DIFERENTES MOTIVOS?

RESPUESTAS FRECUENCIA	SI	NO
DOCENTES	13	6
PORCENTAJES	68.42%	31.57%

Fuente: Colegio Gonzaga

El 58% de los profesores consultados consideran que no es oportuno intervenir directamente en los problemas familiares de los estudiantes.

FICHA DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

CRITERIO A OBSERVAR

	CRITERIO A OBSERVAR	SI	%	NO	%
1	Explora saberes previos.	14	70	6	30
2	Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema.	10	50	10	50
3	Propicia argumentos por parte de los estudiantes,	14	70	6	30
4	Profundiza los temas tratados.	10	50	10	50
5	Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas.	10	50	10	50
6	Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación.	14	70	6	30
7	Contraargumento, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados.	4	20	16	80
8	Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.	14	70	6	30
9	Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisión relacionados a situaciones de aula.	12	60	8	40

10	Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten	14	70	6	30
11	Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes.	8	40	12	60
12	Transfiere el aprendizaje.	10	50	10	50
13	Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase.	4	20	16	80
14	Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo.	6	30	14	70
15	Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta.	16	80	4	20
16	Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes.	12	60	8	40
17	Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes.	12	60	8	40
18	Promueve una comunicación asertiva.	14	70	6	30
19	Tiene un trato horizontal con los estudiantes.	16	80	4	20
20	Selecciona técnicas pertinentes.	14	70	6	30
21	El clima de la clase ha sido distendido.	18	90	2	10
22	Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase.	4	20	16	80

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA 1
RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS

1	Textos escolares y clase magistral	16	80%
2	Rincones de interés	2	10%
3	Situaciones problema y modelaciones	2	10%
4	Ideogramas	2	10%
5	Estructura de valor y modelos de vida	20	100%
6	Los materiales utilizados en clase están libres de estereotipos de género	20	100%

TABLA 2
PROPÓSITO DE LA CLASE
OBSERVAR SI LA CLASE PRIORIZA

1	Proporciona información	20	100%
2	La formación de instrumentos y operaciones mentales	2	10%
3	Diseño de soluciones a problemas reales	1	5%
4	Formación en estructuras cognitivas y afectivas o de valoración	20	100%

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA3

EL ROL DEL DOCENTE

1	Maestro centrista	2	10%
2	Tutor, no directivo	9	45%
3	Altamente afiliativo	6	30%
4	Mediador, directivo	8	40%
5	Líder instrumental	1	5%
6	Prepara la experiencia	20	100%

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA 4 ROL DEL ESTUDIANTE LA PARTICIPACIÓN ES

1	Altamente participativo	10	50%
2	Medianamente participativo	8	40%
3	Poco participativo	2	10%

Fuente: Colegio Gonzaga

TABLA 5 ROL DEL ESTUDIANTE ELABORA PROCESOS DE TIPO METACOGNITIVO

1	Muy afiliativo y autónomo	14	70%
2	Desarrolla el diseño de soluciones coherentes	12	60%
3	Alumno centrista	20	100%
4	Poca participación en clase	4	20%

Fuente: Colegio Gonzaga

6. DISCUSIÓN

Después de haber realizado el análisis de cada una de las respuestas de las encuestas, tanto de estudiantes como de docentes, se puede puntualizar unas respuestas generales, de cada uno de ellos, algunas de las cuales se precisa a continuación.

Los docentes del colegio Gonzaga basan su práctica pedagógica en el modelo constructivista y al mismo tiempo bajo el Paradigma Pedagógico Ignaciano, cuyo objetivo es “buscar y hacer la voluntad de Dios”, en este sentido

pretenden una forma de liderazgo en la que los educando sean hombres y mujeres en plenitud, que presten su servicio con excelencia al prójimo.

Su propósito es formar integralmente a los estudiantes con el fin de hacerles competentes para resolver los problemas que su entorno les plantea. En este sentido, el currículo apunta a dar una formación que abarque la totalidad de la persona y sus aspectos funda en tales, para poder contribuir a su realización plena. Para lograr esa formación integral se proponen desarrollar ocho dimensiones: ética, profesional, cognitiva, afectiva, corporal, estética, socio – política y comunicativa.

Otro rasgo característico de la educación jesuítica es el liderazgo, que no se refiere únicamente al proceso de crear líderes para que influyan sobre sus seguidores a fin de conseguir los objetivos organizacionales, sino que es un liderazgo de tinte ignaciano, que pretende hacer de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, líderes que asuman y se comprometan con la misión que el colegio tiene en la sociedad ecuatoriana actual, y que busca contribuir a la formación integral de los estudiantes, mediante acciones concretas que configuren en ellos ese liderazgo que los antiguos jesuitas llamaban modo de proceder.

Por esta misma razón, entre los valores que quieren promover están aquellos que enfatizan las dimensiones social, política, ética y espiritual, que son las que más reflejan la interacción del colegio, con la comunidad del entorno inmediato. El planteamiento práctico es el PPI, este paradigma encierra todos los lineamientos pedagógicos, metodológicos y didácticos, mediante los cuales llevan al aula los principios y valores de la Educación Jesuítica. A través de sus cinco momentos (contexto, experiencia, reflexión, acción, evaluación) el PPI nos conduce a un aprendizaje significativo y contribuye a lograr la formación integral, ya que enseña a ver la realidad en su contexto social y personal, integra la experiencia que relaciona pensamiento, sentimiento y

acción, mediante la reflexión provoca el análisis crítico de la realidad que debe conducir a una acción, en la que se demuestre el compromiso con ese medio del que se forma parte, finalmente, mediante la evaluación exige a cada uno la revisión permanente de los resultados como camino hacia la excelencia. (GONZAGA, 2009)

El diálogo es una solicitud de los estudiantes hacia sus maestros y padres de familia, puesto que este solamente está quedando en la mera transmisión de sonidos que muchas veces los profesores no los en cuenta y no lo disciernen en su verdadero mensaje. Los estudiantes requieren de un diálogo que involucre los sentimientos, la libertad, la emoción, la franqueza y la solución de conflictos.

El diálogo no es simplemente entrecruzar palabras con alguien, es algo más profundo, es la forma de dar a conocer a los demás y hacernos conocer a ellos.

Los docentes en su gran mayoría son maestros que conjugan su actuar profesional con el modelo constructivistas, puesto que pone a los estudiantes en contacto con su entorno natural, resaltan tareas auténticas de una manera significativa en el contexto, en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones, fomentan la reflexión en la experiencia. El aprendizaje que brindan es auténtico, completo y real, siendo significativas para los estudiantes.

De los análisis se puntualizan algunas conclusiones: Primero, que los docentes del colegio Gonzaga, basan su actuar pedagógico, en el modelo constructivista, y siguiendo los lineamientos del Paradigma Pedagógico Ignaciano. Segundo, que los estudiantes desean docentes abiertos al diálogo, frontal, abierto, sincero e incluso afectivo, que les permita llegar a solucionar sus problemas escolares. Tercero, que los docentes y estudiantes consideran poco oportuno, que los profesores se inmiscuyan en los conflictos familiares de los estudiantes, puesto que éstos son íntimos y deben ser resueltos en el seno familiar, a

menos que les pida su aporte. Cuarto, que una de las herramientas del modelo constructivistas, pueden ser, el aprendizaje de organizadores gráficos, que les permita a los chicos a organizar de mejor manera su conocimientos y así resolver los problemas de su entorno.

De las conclusiones anotadas, se considera que el proporcionar a los estudiantes, desde el enfoque constructivista de los docentes, herramientas para aprender a aprender, como las lluvias de ideas, ensayos, diagramas, etc., facilitan los procesos de aprendizaje.

La propuesta que se plantea, lleva como título: “Estrategias constructivistas encaminadas a aprender a aprender, para los estudiantes del ciclo propedéutico, octavo de básica, del colegio Gonzaga de Quito, durante el año lectivo 2001 – 2012”.

INTRODUCCIÓN

Una de las maneras de aprender constructivísticamente, es proporcionando a cualquier conocimiento que lo asimilemos como nuevo, dándole un toque distintivo, después de relacionarlo con los conocimientos previos.

Sabemos que el constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología y otras ciencias y su idea central es que todo el aprendizaje que poseemos se construye, a partir de conocimientos construidos anteriormente; por tanto a medida que construimos el aprendizaje, estamos aprendiendo. El conocimiento se construye a través de esquemas, pues las personas no utilizan el conocimiento recibido de manera inmediata, sino que sienten la necesidad de primero organizar, construir ese conocimiento.

Por ello, aprender a aprender es una de las importantes competencias del siglo XXI, puesto que en un mundo con tanta disponibilidad de información, es necesario contar con herramientas, para organizar toda la información que nos llega, y sobre todo darle un sentido especial, construir significados especiales.

El modelo de la propuesta desea proveer algunas herramientas que ayuden a los estudiantes de octavo de básica del colegio Gonzaga a organizar la información, permitiendo que la misma tenga un toque especial, particular para cada uno de ellos, partiendo del hecho de que la mayoría de los docentes de la institución, basan su labor profesional en el modelo constructivista.

JUSTIFICACIÓN

En los tiempos actuales, la globalización de las economías, la internacionalización de los mercados y el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías, definitivamente han llevado a la modernización de todo el universo educativo, por tanto las escuelas están desarrollando procesos de innovación que respondan eficientemente a estos tiempos actuales. Los estudiantes, ante ese panorama, necesitan nuevas competencias, las mismas que deben ser transferidas a la sociedad, que es la beneficiaria última de todo el paradigma educativo.

Una de las competencias que los estudiantes deben conocer, es precisamente el relacionar los conocimientos adquiridos en etapas anteriores de su escolaridad, con los conocimientos nuevos, pero esos conocimientos deben ser organizados, sistematizados y personalizados; una de las herramientas que los estudiantes pueden perfeccionar, es la que tiene que ver con estrategias de aprendizaje, traducidas en el uso de organizadores gráficos entre otras.

Las lluvias de ideas, los ensayos, los diagramas, las líneas de tiempo, los mapas cognitivos, son algunas de las estrategias que se pretenden proveer a

los estudiantes del ciclo propedéutico del colegio Gonzaga, para que puedan relacionar los conocimientos previos con los nuevos, personalizándolos, organizándolos, almacenarlos y evocarlos con mayor facilidad.

Las estrategias de aprendizaje facilitaran de algún modo la conexión con el mundo actual, crear estrategias para obtener respuestas afirmativas a problemas personales, enriqueciendo su mundo personal.

OBJETIVOS

Proporcionar a los estudiantes del ciclo propedéutico del colegio Gonzaga, algunas estrategias constructivistas de aprendizaje, para que puedan relacionar los conocimientos previos con los nuevos, que les permitan dar respuestas positivas a aprender a aprender.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Proporcionar a los estudiantes del ciclo propedéutico técnicas grupales que les permita indagar información acerca de un tema ya conocido.

Elaborar diagramas que induzcan al estudiante a organizar la información no solo en el papel sino en la mente, para que identifiquen las ideas principales de las subordinadas.

Suministrar estrategias como el PNI (positivo, negativo, interesante), que les permita plantear el mayor número posible de ideas sobre un evento, acontecimiento o algo que observan, equilibrando juicios valorativos y tomando decisiones fundamentales.

Facilitar a los estudiantes de mapas cognitivos que son estrategias que hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones enmarcadas dentro de un esquema o diagrama.

METODOLOGÍA

Las estrategias constructivistas para aprender a aprender, serán puestas a disposición de los estudiantes del ciclo propedéutico del colegio Gonzaga, comunidad educativa que desde los lineamientos de la Red de Colegios y Unidades Educativas de la Compañía de Jesús y de los valores evangélicos, colabora en la formación integral de los hombres y mujeres para los demás; ubicada en la calle Pedro Ávila y Sebastián de Benalcázar sector La Armenia, Valle de los Chillos - Conocoto, provincia de Pichincha.

Los métodos sintéticos y analíticos, son procesos mediante los cuales se relacionan hechos aparentemente aislados y se formulan hechos unificados de variados elementos, se sintetizan elementos dispersos estableciendo explicaciones tentativas. Se reordena cada uno de los elementos separados, extrayendo las partes de un todo y observando sus relaciones; por tanto los métodos a usar para cumplir los objetivos planteados, son los métodos sintético y analítico, porque permiten relacionar los conocimientos y reordenarlos. Estos métodos facilitan agrupar las estrategias que los estudiantes puedan poseer y sistematizarlas en un solo cuerpo, para que les permitan personalizar su aprendizaje, a través de las estrategias constructivistas para aprender a aprender.

Los estudiantes de octavo y décimo de bachillerato, que en el colegio Gonzaga se consideran dentro del ciclo propedéutico, será el grupo al que cual, se les entregará estas herramientas constructivistas, a través de cursos de verano, previo al inicio de un nuevo año escolar.

SUSTENTO TEÓRICO

El aprendizaje de los estudiantes debe ser activo, deben participar en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica. El constructivismo difiere con otros puntos de vista, en los que el aprendizaje se forja a través del paso de información entre personas (maestro-alumno), en este caso construir no es lo importante, sino recibir. En el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo. Una suposición básica es que las personas aprenden cuándo pueden controlar su aprendizaje y están al corriente del control que poseen. Esta teoría es del aprendizaje, no una descripción de cómo enseñar. Los alumnos construyen conocimientos por sí mismos. Cada uno individualmente construye significados a medida que va aprendiendo.

Las personas no entienden, ni utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de «construir» su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento (J. Piaget, 1955). El constructivismo social tiene como premisa que cada función en el desarrollo cultural de las personas aparece doblemente: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; al inicio, entre un grupo de personas (inter-psicológico) y luego dentro de sí mismo (intrapsicológico). Esto se aplica tanto en la atención voluntaria, como en la memoria lógica y en la formación de los conceptos. Todas las funciones superiores se originan con la relación actual entre los individuos (Vygotsky, 1978).

ACTIVIDADES

Las estrategias constructivistas, para aprender a aprender, se van a proporcionar a los estudiantes, durante el desarrollo del curso de nivelación, previo al ingreso a las actividades escolares, del nuevo año lectivo, que probablemente sea en el mes de septiembre.

El curso de nivelación, consta de un programa de clases de inducción de 4 horas de trabajo, que van desde las 8 de la mañana hasta las 12 del mediodía, distribuidos en 4 horas pedagógicas y que tienen la duración de una semana. Durante esas horas de trabajo académico, se destinarán 8 horas pedagógicas para la enseñanza de tales estrategias, distribuidas en 4 partes; las mismas que harán referencias a: Primero, técnicas grupales para indagar información, segundo diagramas para organizar información, tercero técnicas del PNI para plantear posibles ideas sobre un evento y cuarto mapas cognitivos para representar ideas y conceptos.

Cada una de estas actividades serán dadas a conocer por los docentes de las áreas académicas, en cada uno de los cursos y paralelos del ciclo propedéutico y bajo la tutoría del departamento académico de la institución.

Las técnicas grupales son competencias intelectuales que se realizan en un clima de libertad, tolerancia y disciplina, las mismas son: el debate, los corrillos, el simposium, la mesa redonda, el foro, el seminario, el estudio de casos, binas.

Los diagramas son esquemas organizados que relacionan palabras o frases dentro de un proceso informativo. Elaborar un diagrama induce al estudiante a organizar esta información no solo en el papel sino también en la mente, pues le permite identificar las ideas principales y subordinadas según un orden lógico, ejemplo el diagrama radial, diagrama de árbol.

El PNI (positivo, negativo, interesante) es una estrategia que permite plantear el mayor número posible de ideas sobre un evento, acontecimiento o algo que se observa. Sus características son: Plantea una serie de ideas sobre un tema considerando aspectos positivos y negativos. Plantea dudas, preguntas y aspectos curiosos. Es útil para lograr un equilibrio de nuestros juicios valorativos y, por lo tanto, para poder tomar decisiones fundamentales.

Los mapas cognitivos son estrategias constructivistas que hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas, con un significado y sus relaciones, enmarcando éstos en un esquema o diagrama. Sus características son: Sirven para la organización de cualquier contenido escolar. Auxilian al profesor y al estudiante a enfocar el aprendizaje sobre actividades específicas. Ayudan al educando a construir significados más precisos. Permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuencias, agrupar y organizar una serie de conocimientos.

A continuación se detalla el horario de las actividades a realizarse:

		Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
		Octavo A	Octavo B	Octavo C	Octavo D
1	Técnicas grupales	X	X	X	X
2		X	X	X	X
3	Diagramas	X	X	X	X
4		X	X	X	X
5	PNI	X	X	X	X
6		X	X	X	X
7	Mapas cognitivos	X	X	X	X
8		X	X	X	X

Las actividades, las personas involucradas, el tiempo de duración, los recursos, evaluación, de esta propuesta, la hallamos a continuación.

Las personas encargadas de tales actividades serán los miembros del Consejo Académico de la Institución, es decir, los jefes de cada una de las áreas académicas, que son: ciencias naturales, física y matemática, ciencias sociales, lenguaje y comunicación; cada una de las cuales estarán siendo monitoreadas por el departamento de Vicerrectorado académico, en los horarios anteriormente puntualizados. Cada una de las áreas académicas estarán a cargo de una estrategia constructivista, a saber: Ciencias naturales con técnicas grupales, física y matemática con mapas cognitivos, lenguaje y comunicación con PNI, ciencias sociales con mapas cognitivos.

Los métodos sintético y analítico, serán los métodos más oportunos que los docentes usarán en cada una de las clases a impartir, puesto que estos métodos permiten relacionar los conocimientos y reordenarlos. Estos métodos facilitan agrupar las estrategias que los estudiantes puedan poseer y sistematizarlas en un solo cuerpo, para que les permitan personalizar su aprendizaje, a través de las estrategias constructivistas para aprender a aprender.

Los cursos que versan sobre las estrategias constructivistas, como ya se anotó anteriormente, serán durante el curso de verano o llamado también de nivelación, previo al ingreso de las actividades escolares, los mismos que tendrán la duración de una semana, se espera que esas estrategias para aprender a aprender, sean universalizadas y usadas durante el desarrollo de todo el período escolar, por razones obvias. Se entiende entonces que la propuesta, técnicamente tiene una duración constante en el tiempo de las actividades escolares.

Cada uno de los docentes involucrados en esta propuesta contarán con todos los recursos constructivistas que ellos mismos poseen, puesto como se ha observado en la investigación, los profesores comulgan con esta metodología. Del mismo modo, la institución educativa pone a disposición de todos los involucrados en este proceso, de los insumos que la misma cuenta, para el normal desarrollo de esta propuesta.

La evaluación de este proceso tiene básicamente dos momentos. El primer momento tiene que ver con un test que se aplicara a los estudiantes, para medir el grado de comprensión de cada una de las estrategias brindadas. El segundo momento será continuo en el tiempo, puesto que estas estrategias dadas a los chicos, serán usadas periódicamente durante todo el año escolar y en cada una de las materias del curriculum.

7. BIBLIOGRAFÍA

FLORES, O. Rafael. *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá. Editorial McGraw Hill

GÓMEZ, P. María Isabel (2010). *Filosofía de la educación*. Loja. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

JARA, R. Carmen (1992) *Problemas pedagógicos*. Loja. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

PIMIENTA, Julio. *Constructivismo* Pearson Educación. México, 2005

POSSO Y. Miguel.(2010) *Teorías del aprendizaje*. Loja. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

PROSPECTO. Colegio Gonzaga. Edición Comunidad Educativa Gonzaga.

SÁNCHEZ, B. Verónica. *Pedagogía General* (2010). Guía Didáctica. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

EQUIP2. *Currículo al servicio del aprendizaje*. Extraído el 27 de mayo del 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011837011.pdf>

ALVARADO, Lusmida. *Características del paradigma sociocrítico*. Extraído el 27 de mayo del 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011837011.pdf>

BOADA, Dignora. *Tendencias curriculares*. Extraído el 29 de mayo del 2011 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19851/1/articulo2.pdf>

DAISY, Hevia. *Arte y pedagogía*. Extraído el 27 de mayo del 2011 de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf

DÍAZ, Frida. *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular*. Extraído el 29 de mayo del 2011 de <http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/pedago/Aprox-metod.pdf>

DISEÑO CURRICULAR Y LOS DIVERSOS MODELOS EDUCATIVOS. Extraído el 28 de mayo del 2011 de http://cbi.izt.uam.mx/content/eventos_divisionales/Seminarios/Seminario_Diseño_Curricular/Modelo_educativo_y_Plan_estudio.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. *Plan decenal de Educación*.
Extraído del 3 de junio del 2001 de
http://www.educacion.gov.ec/_upload/PlanDecenaldeEducacion.pdf

PALACIOS, Amelia. *La educación en América Latina y el Caribe*. Extraído el 29
de mayo del 2011 de
<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios.pdf>

PEDAGÓGICA. *Centro de Asesoría*. Extraído el 28 de mayo del 2001 de
<http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=2208>

RAMOS, Ena. *Paradigma de la psicología educativa*. Extraído el 27 de mayo
del 2011. <http://www.gestiopolis.com/otro/paradigmas-de-la-psicologia-educativa.htm>

SANHUENZA, Gladys. *El Constructivismo*. Extraído el 27 de mayo del 2011, de
<http://www.udlap.mx/promueve/ciedd/CR/ensenanza/constructivismo.pdf>

<http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/pedago/Aprox-metod.pdf>

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19851/1/articulo2.pdf>

<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios.pdf>

[\[bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/1621/doc/conceptos/quees.htm\]\(http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/1621/doc/conceptos/quees.htm\)](http://www.telepolis.com/cgi-</p></div><div data-bbox=)

8. ANEXOS

	
<p>DOCENTES IGNACIANOS</p>	<p>DOCENTES IGNACIANOS</p>
	
<p>ESTUDIANTES</p>	<p>ESTUDIANTES</p>

