



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

**“REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN EL
COLEGIO FISCOMISIONAL ALEJANDRO HUMBOLDT DE LA PROVINCIA
DE GALÁPAGOS CANTÓN SAN CRISTOBAL Y LA ESCUELA FISCAL
"CLUB DE LEONES" DE LA PROVINCIA DE PICHINCHA CANTÓN QUITO
DURANTE EL AÑO 2010-2011”**

*Tesis de Grado previo la obtención
del título de Magíster en
Pedagogía*

Autor: Lcdo. Franklin Leopoldo Álvarez Salinas

Directora: Mgs. Elizabeth Vivanco

Centro San Cristóbal-Galápagos

2011

CERTIFICACIÓN

Mgs. Elizabeth Vivanco

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

Que el presente trabajo de investigación realizado por el estudiante: **Franklin Leopoldo Álvarez Salinas**, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, ajustándose a las normas establecidas por la Universidad Técnica Particular de Loja; por lo que autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Loja, Julio 08 del 2011

f_____

Mgs. Elizabeth Vivanco

DIRECTORA DE TESIS

AUTORÍA

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

F _____

Nombre: Lcdo. Franklin Álvarez Salinas

CI. 171461650-3

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: Lcdo. Franklin Leopoldo Álvarez Salinas C.I. 171461650-3, 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.

Mgs. Elizabeth Vivanco C.I. 110389535-3, en calidad de Directora de Tesis, declaro ser coautora 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.

Para constancia suscribimos la presente Cesión de Derechos a los 08 días del mes de Julio del año 2011.

Mgs. Elizabeth Vivanco

CI: 110389535-3

Lcdo. Franklin Álvarez Salinas

CI: 171461650-3

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja por la oportunidad que nos otorga a los ecuatorianos en el anhelado fin de conseguir los sueños de superación.

Al Posgrado en Pedagogía como mecanismo de desarrollo profesional.

Al Cuerpo Docente del Posgrado en Pedagogía por su dedicación y comprensión durante todo el tiempo de aprendizaje.

A las Instituciones Educativas que brindaron apertura para la investigación de este trabajo: El Colegio Fiscomisional Alejandro Humboldt en la ciudad de San Cristóbal provincia de Galápagos y la Escuela Fiscal Club de Leones de la ciudad de Quito provincia de Pichincha.

Franklin Álvarez Salinas

DEDICATORIA

El eje sobre el cual gira la entrega y el esfuerzo que se imprime para cumplir una meta se llama: familia. En ella nace y se retroalimenta el amor, produciendo una inagotable marea de capacidad. A ustedes amores mi trabajo, Glenda y Gardenia, quienes me dan la felicidad y la vida. A mi madre Rosa y a mis hermanos que con su apoyo y ayuda han hecho posible mi superación personal y profesional.

También dedico este trabajo a los docentes del país, héroes anónimos que día a día buscan a través de su labor el fortalecimiento nuestra educación en aras de una sociedad participativa y democrática.

Franklin

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
CERTIFICACIÓN	ii
AUTORÍA	iii
CESIÓN DE DERECHOS	iv
AGRADECIMIENTO	v
DEDICATORIA	vi
INDICE DE CONTENIDOS	vii
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
MARCO TERÓRICO	8
1. PEDAGOGÍA	8
1.1 Definiciones	8
1.2 Concepciones	10
1.3 Semejanzas y Diferencias entre Pedagogía y Educación	11
1.4 Historia del Proceso Pedagógico Educativo	13
1.4.1 La Educación en la Antigüedad	13
1.4.2 Los Procesos Educativos en la Grecia Clásica	14
1.4.3 La Educación en la Roma de los Césares.....	15
1.4.4 La Era Cristiana y Aportes de la Iglesia	16

2.	LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS COMO BASE DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	18
2.1	Las Concepciones y Teorías Pedagógicas	18
2.1.1	La Psicología y las Nuevas Formas de Educar	18
2.1.2	La Pedagogía Moderna	19
2.2	Las Concepciones Educativas originadas en la Psicología Pura	21
2.3	La Pedagogía desde los Principios de la Escuela Nueva	21
2.4	La Pedagogía Conductista	23
2.5	Las formas de Educar luego de la Revolución Rusa	24
2.5.1	La Psicopedagogía Marxista de Lev Vygotski	24
2.5.2	La Teoría Biológica del Desarrollo de Jean Piaget	26
2.5.3	Ausubel y el Aprendizaje Significativo	28
3.	EL CURRÍCULO	30
3.1	Definición	30
3.2	Mecanismos de Ordenación de la Práctica Pedagógica	31
3.3	Importancia del Currículo	33
3.4	Modelos Curriculares	34
3.4.1	Perspectiva Humanística	34
3.4.2	Perspectiva Doctrinal	36
3.4.3	Perspectiva Científica Conductual	36
3.4.4	Perspectiva Cognitiva	37
3.5	Nuevos Modelos Curriculares	38

4.	LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA.....	40
4.1	Determinación de lo Contemporáneo	40
4.2	Pedagogías y Didácticas Contemporáneas	41
4.3	Práctica Pedagógica en América Latina	46
5.	LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA EN EL ECUADOR.....	50
5.1	Antecedentes del Cambio Pedagógico y Curricular en el Ecuador	50
5.2	Plan Decenal 2006-2015	50
5.3	Constitución Política de la República del Ecuador 2008	52
5.4	Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación General Básica 2010	53
5.5	Ley Orgánica de Educación Intercultural	61
5.6	Nuevo Bachillerato General Unificado	62
	METODOLOGÍA.....	64
	Contexto	64
	Método.....	65
	Técnicas	65
	Instrumento de Investigación.....	66
	Participantes	66
	Procedimiento.....	67
	Recursos.....	70

1. RESULTADOS	72
1.1 Resultados de las Encuestas Aplicadas a Directivos y Docentes	72
1.1.1 Identificación	72
1.1.2 Planificación Pedagógica y Actualización del Centro Educativo	79
1.1.3 Práctica Pedagógica del Docente	89
1.1.4 Relación entre Educador y Padre de Familia	98
1.2 Resultados de las Encuestas Aplicadas a Estudiantes	102
1.2.1 Planificación Pedagógica y Actualización	102
1.2.2 Práctica Pedagógica del Docente	108
1.2.3 Relación entre Educador y Familia	118
DISCUSIÓN	122
PROPUESTA	131
Tema	131
Introducción	131
Justificación	132
Objetivos	133
Metodología	134
Sustento Teórico	135
Actividades	152

BIBLIOGRAFÍA	158
ANEXOS	162
Anexo 1: Cuestionario de Encuesta a Directivos y Docentes.....	163
Anexo 2: Cuestionario de Encuesta a Estudiantes.....	172
Anexo 3: Ficha de Observación de la Práctica Docente	179
Anexo 4: Datos Generales de las Instituciones Educativas	181
Anexo 5: Solicitud de Permiso Colegio “Alejandro Humboldt”.....	182
Anexo 6: Autorización de Colegio “Alejandro Humboldt”.....	184
Anexo 7: Solicitud de Permiso Escuela “Club de Leones”	185
Anexo 8: Autorización de Escuela “Club de Leones”	187
Anexo 9: Fotografías de Observación de la Práctica Docente en la Escuela “Club de Leones”	188

RESUMEN

La práctica pedagógica y curricular se lleva a cabo de diversas formas en las instituciones educativas del país. Esto debido a varios factores que influyen directa e indirectamente en la labor educativa. Sin embargo, tanto la práctica pedagógica como la curricular deben acogerse a la normativa del sistema educativo y a la planificación propuesta por el Ministerio de Educación cuyas políticas ejercen jurisdicción en éste ámbito, en procura de alcanzar niveles altos de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La realidad no representa esta aspiración, aunque los esfuerzos para su consecución son considerables.

Por ello, la presente investigación establece un estudio realizado en dos instituciones educativas, una de carácter fisco misional –el Colegio Alejandro Humboldt- y otra fiscal –la Escuela Club de Leones-. El primero, en la Región Insular provincia de Galápagos con características peculiares por el entorno en que se desenvuelve. La segunda, en la Región Sierra provincia de Pichincha, escuela de la ciudad de Quito. En las dos instituciones educativas con una población de 03 directivos, 40 docentes y 40 alumnos se llevó a cabo una investigación descriptiva mediante encuestas, además de observaciones de campo que permitieron determinar desde los criterios, perspectiva y práctica de directivos y docentes; y, la posición de los estudiantes cómo se genera el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de interacción de éstos actores dentro y fuera del aula.

Este estudio establece que las dos instituciones se enfocan en el modelo pedagógico del Constructivismo; sin embargo, los docentes participantes en el trabajo investigativo pese a su entendimiento sobre la teoría de este modelo educativo, presenta deficiencias para aplicarla de manera correcta, lo cual repercute en su labor llevada a los alumnos. Además se constata una serie de dificultades que los docentes asumen en su labor diaria; situación que permite ejercer una propuesta que consiste en una guía como material de apoyo, tendiente a orientar el trabajo pedagógico-curricular con una base sólida fundamentada en el Constructivismo y la Pedagogía Crítica.

INTRODUCCIÓN

DESCRIPCIÓN

El proceso educativo del país se centra en la práctica pedagógica y curricular que los centros educativos, por medio de los docentes generan en el aula. Actualmente esta dinámica presenta una modificación en su estructura a través de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica y la propuesta para un nuevo Bachillerato. A partir de estos antecedentes, el panorama se presenta con una bipolaridad: por un lado, existe expectativa sobre los cambios presentados; y, por otro, la sensación de que los esfuerzos para la implementación de estas reformas no son suficientes. A pesar que el Presupuesto General del Estado para el año 2011 asciende a \$23.950 millones, es decir, un 17% más que en el 2010. En educación, el incremento se ha dicho por parte del Gobierno, es de \$587.950,059. En el 2010 se asignaron \$2.108'974.574 y para el 2011 se prevé utilizar \$2.696'924.633. Sin embargo, se pudo constatar que en el inicio del año lectivo a nivel del país –septiembre 2010 en la Sierra/Oriente y abril 2011 en la Costa/Insular- se presentaron algunas deficiencias: retrasos en el inicio de clases por instalaciones insuficientes o en mantenimiento, falta de docentes, falta de comprensión de la nueva reforma, entre otros. Se suma a esto, las dificultades que los docentes como centro del sistema educativo deben acoplar con la finalidad de presentar su práctica pedagógica-curricular al alumnado, dentro de un ambiente limitado por aspectos de índole profesional y personal.

ANTECEDENTES

Aunque existe bibliografía extensa sobre el desarrollo pedagógico-curricular del país, muy poca se orienta en guiar al docente de manera clara y concisa sobre el modelo educativo que debe aplicar en su práctica dentro del aula y fuera de ella. Las investigaciones encontradas en este sentido, corresponden principalmente, a la orientación y capacitación sobre los postulados, la base pedagógica y ejes curriculares en que se sostiene la Actualización y

Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica para el año 2010 establecida por el Ministerio de Educación a través de cursos presenciales y/o virtuales; así como la emisión de folletos y fascículos para la preparación del docente. Como referentes encontramos el Grupo Santillana con su obra colectiva de 13 fascículos ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, documento que apoya al docente en la planificación de las clases y la forma de evaluar el proceso de enseñanza. El Grupo Editorial Norma con su Guía de Aplicación Curricular de 8 módulos de auto-capacitación docente que ayudan a aplicar en el aula el nuevo referente curricular proponiendo la creación del pensamiento lógico, crítico y creativo, la evaluación con criterios de desempeño, la calidad educativa y la aplicación de Buen Vivir en el contexto educativo.

Por otra parte, se ha analizado la legislación y directrices existentes para esta actividad. El Plan Decenal 2006-2015 y sus ocho políticas, las cuales engloban las aspiraciones de la autoridad educativa por mejorar la calidad de la educación a través del incremento presupuestario, para dotar de infraestructura, recursos científico-educativos y capacitación docente; universalizar la educación general básica, ampliar la cobertura del bachillerato y eliminar el analfabetismo. La Constitución Política de la República expedida en el año 2008 que otorga los lineamientos de lo que debe ser la educación en el país, resaltando la calidad de Estado intercultural, plurinacional y laico; en concordancia con los postulados del Buen Vivir, es decir, que el ciudadano encuentre una vida de calidad en todas sus dimensiones –social, económico, educativo, cultural, familiar, personal- siempre en relación armónica con los demás, la naturaleza y consigo mismo. La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica para el año 2010 donde se establecen los lineamientos que los actores educativos de la Educación General Básica -autoridad educativa, centros educativos, directivos, docentes, alumnos y padres de familia- deben acoger como mecanismo de desarrollo de un nuevo referente pedagógico-curricular que guía la labor educativa y que se basa en implementar un modelo -Constructivista apoyado de la Pedagogía Crítica- acorde a las actuales condiciones del mundo contemporáneo que prescinde de personas

con una capacidad de pensamiento lógico, crítico y creativo, que se sirvan de la tecnología existente y que sean generadores de ideas emprendedoras en beneficio del desarrollo personal y de la sociedad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural expedida a inicios del año 2011 y que determina los principios y fines generales de la educación ecuatoriana en tres aspectos sustanciales: el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; se estructura de tal manera que reorganiza el aparato educativo y lo prepara para la integración con el nivel de educación superior. El Bachillerato General Unificado para el año 2011 en cuya esencia pretende generar en la persona una formación general y una preparación interdisciplinaria que es la guía para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios; recomienda el estudio de materias en un tronco común y otras de especialización en Ciencias y Técnico que mejorará la interacción del Bachiller con la Educación Superior y que otorgue profesionales preparados acorde a las necesidades de la sociedad.

Este antecedente es la esencia del presente trabajo. La realidad actual de nuestra educación nos presenta esta cobertura de estudio, amplia por cierto, y poco explorada aún. No obstante, de los aportes de la autoridad educativa, de los centros educativos y de los investigadores educativos es misión fundamental del docente su auto-formación para lo cual debe aplicar las acciones necesarias para aprender y enseñar.

JUSTIFICACIÓN

La educación así como el mundo entero a lo largo de su existencia ha vivido y vivirá en un constante cambio, en crisis, afrontando constantemente nuevos desafíos. Estos desafíos se los puede dividir en dos partes: por un lado están aquellos antiguos problemas que se presentan bajo nuevas formas, pero que a la postre impiden un desarrollo del sistema educativo –la reforma permanente a la educación sobre todo la práctica, degeneración y pérdida de valores, relación limitada entre maestro-alumnado, escaso aporte de recursos del Estado, diversos modelos de enseñanza/aprendizaje-; y por otro, aquello que se presentan como situaciones inéditas y disímiles cuyo análisis es necesario en los actuales momentos –avances tecnológicos (internet,

multimedia, celular), desarrollo vertiginoso de las ciencias, preocupación por el medio ambiente, la inseguridad, entre otros-. Con esta realidad de la actividad educativa, el trabajo actual, tanto en educación como en lo político, hace del momento presente, el ideal para examinar estas inquietudes. El interés académico como estatal por la calidad de la educación ha dirigido la atención hacia los centros educativos y, particularmente, hacia los maestros en cuanto a su práctica pedagógico-curricular. Sin embargo, se ha prestado escasa atención al modo en que las dificultades que enfrentan los docentes en su ejercicio laboral y profesional se relacionan con los intereses educativos. Esta omisión es desconcertante ya que el maestro es considerado un componente esencial del sistema educativo, del que surge y se configura como su agente más estable, por su permanencia a lo largo de toda una vida: la carrera docente. De allí, la importancia de este trabajo, que permite determinar en base a los centros educativos investigados los criterios y perspectivas de directivos, docentes y alumnos en cuanto a la práctica pedagógica y curricular en una época donde la evolución de la sociedad se mide en razón de la educación y formación de su población. Cambios acelerados en la sociedad, sobre todo, en la ciencia y la tecnología y su relación con los avances educativos, realidad inevitable; pues, como se identificará los cambios tienen relación directa con una problemática social y educativa, debido a la pérdida de vigencia de los conocimientos. A esto se suma la carencia de medios y recursos –humanos, materiales, financieros, tecnológicos- que han originado un estancamiento en el desarrollo educativo. Se presentan dos nuevos retos para los docentes del país: la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica y un Nuevo Bachillerato todo esto bajo el amparo de una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural. Finalmente, recordemos una frase muy utilizada en los años noventa, que da una idea clara de lo que se está analizando: “A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI”.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la educación básica y el bachillerato de los centros educativos de nuestro país, desde la práctica docente y desde la misma planificación institucional.

Objetivos Específicos

- Determinar el modelo pedagógico preponderante en la práctica de los docentes de los centros educativos investigados.
- Identificar los fundamentos Teórico – Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa.
- Relacionar el currículo formalmente establecido, para básica y bachillerato, por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de práctica docente y establecer los aspectos positivos y negativos de esta relación.
- Diseñar una propuesta pedagógica para llevar a la práctica los postulados de la reforma curricular establecida, enriqueciéndola con elementos que ayuden a todos los componentes de la comunidad educativa a un crecimiento personal, profesional y social

FACTIBILIDAD

La factibilidad del presente trabajo se considera a partir de que las Instituciones Educativas escogidas han dado total apertura para el levantamiento de información. Adicionalmente existe información teórica y conceptual suficiente como para fundamentar la investigación. En cuanto a disponibilidad de tiempo y recursos para llevar a cabo todo el proyecto son manejables considerando la importancia actual del tema. De manera complementaria se cuenta con los conocimientos y bases pedagógicas

necesarias para tratar la investigación desde un enfoque centrado, coherente y objetivo.

MARCO TEÓRICO

1 LA PEDAGOGÍA

1.1 Definiciones

La historia ha sido testigo de cómo filósofos e investigadores han buscado establecer cómo se produce el conocimiento en el ser humano. Es a raíz de la conceptualización o consideración de la educación como una disciplina o ciencia, que la pedagogía nace. Hostos (1991) define:

La Pedagogía es una ciencia y un arte. Como ciencia, es la aplicación de las leyes naturales del entendimiento humano al desarrollo de cada entendimiento o razón individual: o de otro modo, es el estudio del orden en que se han de comunicar los conocimientos, fundado en las leyes de la razón. Como arte, es el conjunto de recursos y procedimientos que emplean los educadores en la trasmisión de conocimientos. (Hostos, 1991, pág. 57)

La pedagogía se consideraba antaño como un arte; sin embargo, hoy se la considera como un compendio o conjunto de diversas teorías que se manejan para explicar ciertos fenómenos del pensamiento y del aprendizaje del ser humano, es claramente una ciencia que ha contribuido fuertemente a la educación en todas sus formas, sobre todo, al desarrollo integral de la persona en relación con su entorno, es decir, con los demás, con el ambiente, consigo misma.

Hostos (1991) propone otra definición:

Pedagogía es la ciencia que interpreta aquella entre las leyes naturales de la sociedad en que se fundan la salud y el orden intelectual, sensitivo y volitivo, del hombre, especie o individuo. Es la ciencia de la educación, no la ciencia de la enseñanza; la ciencia de la dirección mental, no exclusivamente de la razón; la ciencia de la dirección que abarca la cultura general y no tan sólo la instrucción. (Hostos, 1991, pág. 58)

Esta complementación a la primera, afirma que de ciencia y arte se decide por la de ciencia en cuanto a su visión de la Pedagogía. La

pedagogía es vista por el autor, como una ciencia integral, misma que aporta a la educación pero no a la enseñanza. Esta distinción de términos aparentemente sinónimos se basa en la concepción de la educación como el proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, tanto individuales como grupales, de forma externa o interna, que se lleva a cabo en el ser humano a medida que se desarrolla física y mentalmente. La enseñanza se percibe entonces como el proceso mediante el cual un individuo que conoce transmite dichos conocimientos a otro que no conoce.

Bernstein (1998) propone sobre la Pedagogía:

Tengo que presentar una definición de "pedagogía". La pedagogía es un proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conocimiento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado, desde el punto de vista del adquirente, desde el punto de vista de otros o de ambos. Se puede distinguir entre: pedagogía institucional y pedagogía segmentada {informal}. (Bernstein, 1998, pág. 106)

Esta teoría no se basa en la adquisición de contenidos e información; sino en el aprendizaje de conductas, práctica y criterios. Incluye también esta definición el objeto de transmisión (persona, cosa, situación, etc.) y el de evaluador, como parte del proceso pedagógico, pues es en la evaluación donde se da señales del aprendizaje.

Esta definición comporta cuatro características según (Zuluaga de Echeverry, 1999, pág. 11):

- Es una herramienta para la polémica cuya intención es criticar la apropiación que reduce la Pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza.
- Busca responder inicialmente a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la Pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las

particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual.

- Se ha formulado con base en la historicidad de la Pedagogía, es decir, en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de Pedagogía o de Educación.
- Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas.

1.1 Concepciones

Actualmente existen distintas concepciones sobre la Pedagogía y sus campos de acción, principalmente porque se trata de una ciencia con grandes aportaciones en distintos campos. Es utilizada hoy en día, no solamente por educadores, sino también en el campo empresarial bajo los principios de capacitación, por poner un ejemplo. En este sentido, Bernstein (1998) destaca:

La pedagogía institucional se desarrolla en centros oficiales (estatales, religiosos, comunales), a cargo, por regla general, de transmisores acreditados, en los que se concentran los adquirentes, voluntaria o involuntariamente, constituyendo un grupo o categoría social.

La pedagogía segmentada suele desarrollarse en las relaciones interpersonales directas de la experiencia y la práctica cotidianas con transmisores informales. Esta pedagogía puede transmitirse de forma tácita o explícita y el transmisor puede no ser consciente de que se esté efectuando esa transmisión. A diferencia de la pedagogía institucional, el proceso pedagógico puede no durar más que el contexto o segmento en el que se activa. De esa acción pedagógica, se derivan competencias segmentadas, o sea, no relacionadas entre sí. (Bernstein, 1998, pág. 106)

De esta conceptualización se desprenden dos concepciones para la pedagogía. La institucional y la segmentada. La primera se entendería como aquellas que es aplicada en instituciones con alguna finalidad doctrinal como la iglesia, o bajo concepciones de aprendizaje como al escuela; y la segunda en cambio, como aquella que se produce de

forma natural en el ser humano de manera continua, si se considera que el ser humano está aprendiendo cosas nuevas cada día, sin necesidad de que estas sean transmitidas intencionalmente en una institución para el caso.

1.2 Semejanzas y diferencias entre la Pedagogía y la Educación

Como se vio anteriormente, la Pedagogía y la Educación han estado fuertemente relacionadas la una con la otra, si bien es cierto mantienen muchos puntos en común, no se trata de sinónimos sino de una ciencia y una disciplina científica y práctica. Esta diferenciación nos presenta Zuluaga de Echeverry (1999):

La Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. El médico, por ejemplo, enfrenta los conocimientos médicos a la enfermedad y los instrumentos de Indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las "teorías" o de las "ciencias" y el Instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza. (Zuluaga de Echeverry, 1999, pág. 10)

Este autor expone a la pedagogía como una ciencia que abarca tanto la teoría como la práctica pedagógica, mientras que el maestro pone en práctica los principios pedagógicos al servicio de la educación. Las dos contienen una parte teórica y una parte práctica, sin embargo la Pedagogía se enfrasca en el proceso interno y externo, mental e individual de adquisición del conocimiento. La Educación busca utilizar de la mejor manera los principios que la pedagogía aporta para la transmisión del conocimiento.

Pero es cierto que las "Ciencias de la Educación" y la Pedagogía, han estado en contacto con la cientificidad de diversas maneras: ellas han utilizado modelos, conceptos y métodos de otras "ciencias" para tender hacia la sistematicidad, por tanto es posible, a propósito de su devenir, realizar historia de las ciencias. Nos parece que los análisis por emprender serán más fecundos si nos alejamos, en un principio, del bloque de las "Ciencias de la Educación": cualquier pregunta se atomiza y se puede volver estéril ante esa pluralidad de ciencias. (Zuluaga de Echeverry, 1999, pág. 150)

Ambas ciencias se complementan y trabajan juntas, enriqueciéndose la una de la otra con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Buscan la sistematicidad del proceso de construcción de las estructuras cognitivas, si bien la pedagogía desde un enfoque interno e individual, y al educación desde un enfoque externo y práctico.

Una parte importante que las diferencia la conforman los actores educativos como sujetos de la práctica pedagógica y la enseñanza, sujetos que según (Zuluaga de Echeverry, 1999, pág. 150) son:

- Sujetos de la enseñanza
 - Se refiere a los sujetos que enseñan y a los que reciben enseñanza. Respecto a los sujetos que enseñan Incluye tanto a aquellos cuyo estatuto está definido por el método de enseñanza como a aquellos que ejercen la docencia a nombre de un saber específico y no del saber pedagógico. Al sujeto del saber pedagógico se le identifica como tal a partir del método de enseñanza; esta limitación del oficio de maestro es de origen social.
- Sujetos de la practica pedagógica
 - Los sujetos que enseñan en Instituciones educativas, comprende dentro de su órbita al maestro, a los profesores y a los catedráticos. También incluye a los sujetos de otras instituciones, de otros saberes y otras prácticas que entran en relación con la enseñanza.

Quintana (1983) menciona:

...la Pedagogía es una Ciencia de la Educación junto a las demás Ciencias que se ocupa de esta materia. «Lo que las une es el estudio de la educación (objeto material); lo que las distingue es el aspecto que estudian de la educación (objeto formal). Pues la educación, en efecto, es una realidad semántica doble, según se la considere "in fiere" o "in facto esse"; lo primero lo estudia la Pedagogía y lo segundo las Ciencias de la Educación- (Quintana, 1983, pp. 95).

En este aspecto, queda claro que la Pedagogía es parte sustancial del desarrollo educativo y se articula considerando todo el contexto que compone este ámbito. Se perfila como una ciencia que enriquece el objeto material de estudio; pero también le otorga formalidad debido a los criterios lógicos, epistemológicos y creativos que la caracterizan.

Por su parte, Pérez Serrano (2003) nos señala:

Por tanto, el objeto de la Pedagogía es el acto educativo y su tarea es normativa mientras que las Ciencias de la Educación se preocupan del fenómeno ocupacional y son descriptivas. Esta diferencia es muy importante: distingue el objeto de la Pedagogía del de las Ciencias de la Educación y, por consiguiente, sirve para no confundir la una con las otras. Mientras que las Ciencias de la Educación estudian la educación como factum, la Pedagogía la estudia como actus. Se concibe la educación como "acción educadora» y la Pedagogía como la única ciencia a la que, en propiedad, compete este campo. (Pérez Serrano, 2003, pág. 85)

El autor considera que la Pedagogía se enfoca en el acto educativo, normando al mismo en base a principios, teorías, normas, entre otras; mientras que la educación se basa en el fenómeno educacional de una forma descriptiva. La Educación estudia a la propia educación como factor mientras que la pedagogía la estudia como acto.

1.3 Historia del proceso pedagógico – educativo

El proceso pedagógico, concebido como aquel que se produce en la cientificación o sistematización de la educación, toma sus raíces de la antigua Grecia, donde los filósofos de la época buscaron comprender la forma en que el hombre aprende, siendo esta una de las características que destaca al ser humano en la escala evolutiva.

1.3.1 La educación en la antigüedad

En la antigüedad la educación no se expresa como un proceso normado, se entiendo en aquel entonces, como un proceso inherente al ser humano, y como una necesidad del hombre por adaptarse y

controlar hasta cierto punto el entorno que lo rodea. Eugenio (1991) menciona sobre el hombre antiguo:

Estas sociedades, que empiezan por la caza, por la pesca, por la invención de los útiles de la caza y de la pesca, por la observación de los animales de que se alimentan, por el estudio de los medios en que viven esos animales, por el aguzamiento espontáneo primero y después deliberado de la vista, el oído, la musculatura corporal, el desarrollo incondicional de la voluntad, la astucia como carácter intelectual predominante, necesitan a toda costa, para subsistir, que los individuos todos que la forman se ciñan a los antecedentes que sus mayores establecieron, o que, de no ceñirse, se fijen en ellos para sus adelantos ulteriores.(Eugenio, 1991:106)

La necesidad impulsó al ser humano a aprender. Adquirió capacidad para cazar, cocinar, atrapar animales, protegerse de la lluvia, etc. Esta educación o aprendizaje inicial se da a una velocidad muy diferente de la actual, tomando cientos o miles de años en que el hombre llegue a ser lo suficientemente capaz de asentarse en un mismo lugar y conocer cómo sobrevivir. En ese entonces se crean las primeras comunidades y la educación empieza a fortalecerse y transmitirse de generación en generación y de comunidad en comunidad.

1.3.2 Los Procesos educativos de la Grecia Clásica

Platón, siendo uno de los genios o filósofos más importantes de la antigua Grecia, realiza las primeras reflexiones de la educación. Bedoya (2005) considera:

“... la teoría de la educación que elabora Platón se enmarca en su teoría política y ésta, a su vez, en su sistema filosófico general, el idealismo. La constituye como una reacción frente a la nueva práctica educativa que habían desarrollado los sofistas quienes pretendía llenar las necesidades de saber-hacer político del nuevo grupo con poder económico que surge al lado de la casta aristocrática en Atenas. Esta nueva clase (conformada por comerciantes y metecos) que surge en el siglo V A.C. necesita un tipo de educación que le permita adquirir las virtudes (cualidades, privilegios) que se le exigen para poder competir en la dirección del Estado con la clase o grupo dominante hasta ese momento”. (Bedoya, 2005, pág. 29)

La educación para Platón, es una necesidad del estado de conocer los medios o las formas para transmitir las enseñanzas o ideologías que conforman las bases de la sociedad.

El objetivo primordial de Platón es elaborar una teoría del Estado, es decir, una teoría política como parte de una filosofía general que fuera a su vez el marco de un sistema de educación: "Construyamos, pues, con el pensamiento un Estado; nuestras necesidades serán evidentemente su base". El sistema educativo debe estar de tal modo organizado que debe ser el fundamento de una sociedad regida por la justicia, es decir, en que todos los individuos puedan ocupar el puesto que les corresponde según sus aptitudes naturales, según las disposiciones o capacidades con que la naturaleza dotó a cada uno. (Bedoya, 2005, pág. 31)

Esta educación busca formar sujetos prácticos para la sociedad, impulsando la adquisición de los principios, virtudes y actitudes necesarias sobre el rol de cada cual. Es decir, los eruditos necesitarían una tipo de educación o conocimientos, mismos que no serían útiles para un comerciante o mercader y viceversa.

1.3.3 La educación en la Roma de los césares

Grecia se destacó por la plenitud de sus pensadores y su cultura rica en tradiciones y en saberes. Roma por su parte, fue un gran imperio que conquistó varias naciones; sin embargo, no pudo en cierta medida imponer sus características culturales de manera preponderante. Morrou (1985) nos dice:

Dentro del hecho fundamental que domina toda la historia de la civilización romana, hay un aspecto particular: no tuvo tiempo de desarrollarse una civilización autónoma, propiamente itálica, porque Roma e Italia se vieron integradas en el área de la civilización griega: recorriendo rápidamente las etapas que se interponían entre su relativa barbarie y el nivel cultural alcanzado precocemente por la Hélade, ambas asimilaron, con notable facilidad de adaptación, la civilización helenística. Este hecho es tan clamoroso que ya los mismos Antiguos tuvieron conciencia de él; es pues necesario, recordar los famosos versos de Horacio: «Grecia vencida conquistó, a su vez, a su salvaje vencedora e introdujo su civilización en el Latium bárbaro». (Marrou, 1985, pág. 314)

Esta influencia de Grecia contribuyó a mejorar los aspectos políticos de esta Roma guerrera, concibiendo al conocimiento como un factor relevante para todos los políticos de las altas esferas de Grecia.

Muy pronto los Romanos más sagaces descubrieron, bajo el magisterio de los griegos en qué medida el conocimiento de la retórica podía incrementar la eficacia de un político ambicioso y bien nacido. Junto con la retórica y con la formación literaria que le servía de base, Roma va descubriendo paulatinamente todos los aspectos de la cultura griega. Hay que ver con qué complacencia nos explica Polibio los servicios que el conocimiento de la astronomía puede prestar a un general en campaña, para organizar las diversas etapas de la marcha de sus tropas se cree percibir en sus palabras algo así como un eco de las doctas conversaciones de aquel círculo tan ilustrado en que creció Escipión Emiliano y en el que iban formándose los jóvenes nobles a la luz de las enseñanzas de sus maestros y de sus amigos griegos. (Marrou, 1985, pág. 317)

1.3.4 La era cristiana y las aportaciones la Iglesia

Con la aparición y fortalecimiento de la Iglesia y sus ideologías la educación toma su enfoque al servicio de la iglesia, convirtiéndose en una ciencia al servicio de la doctrina, como un medio por el cual evangelizar y difundir las enseñanzas de la iglesia, y del mismo modo, mantener el control y el orden social.

El rico desarrollo de la civilización medieval determinó más tarde, que la cristiandad occidental, sobre todo desde el siglo XII en adelante, crease instituciones y métodos pedagógicos muy distintos y realmente originales. Sin embargo, aun en pleno siglo XIII, el recuerdo de los modelos antiguos y el deseo de imitarlos no dejaron de obsesionar a los hombres de esta época, cuya significación en la historia del humanismo no debe subestimarse, como se ha hecho durante largo tiempo. (Marrou, 1985, pág. 9)

Este modelo doctrinal se ha mantenido por largos años, y si bien ha contribuido con diversos aportes al estudio de la educación, sus principios forjaron la base del modelo tradicional de enseñanza, donde los contenidos son transmitidos del docente al estudiante sin ninguna comprensión o reflexión, sino bajo la total aceptación del concepto y

por ende, adquiriéndolo mediante memorización o retención de los contenidos.

2 LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS COMO BASE DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

2.1 Las Concepciones y Teorías Psicológicas como antecesores de los Modelos Pedagógicos

2.1.1 La psicología y las nuevas formas de educación

En la actualidad la Pedagogía y la Educación se han enriquecido y acoplado a muchas otras ciencias, dentro de las cuales destaca la Psicología, misma que por su enfoque, ha generado diversos modelos o concepciones pedagógicas.

Los principios de la enseñanza, desde la perspectiva psicológica, se pueden resumir de la siguiente forma, según (Hostos, 1991, págs. 59-60):

- Es necesario preestablecer los conocimientos que han de comunicarse, teniendo en cuenta las condiciones naturales de la razón humana, las diversas edades de los educandos, su desarrollo mental y corporal, la clase de conocimientos que este desarrollo permite y la calidad de los que aquéllos hayan recibido.
- Es necesario estudiar y conocer las funciones y actividades de la razón hasta saber si hay en ella un orden a qué atenerse, y del cual no pueda ni deba prescindirse en la enseñanza.
- Es necesario seguir el orden natural de la razón, el orden de su desarrollo, el orden de su operar y funcionar.
- Es necesario seguir un método, no arbitrario, sino concorde con el plan mismo de la naturaleza, al disponer que la razón humana perciba los conocimientos, no de pronto, sino siguiendo la aplicación sucesiva de sus varias facultades a los objetos de conocimiento que se le presentan.
- Es necesario, además de seguir el método que la misma naturaleza sigue en su modo de desarrollar la inteligencia, prefijarse un sistema.

- Es necesario desarrollar el método natural de la razón y el sistema bajo el cual se ha concebido ese método natural), en modos, medios o métodos particulares que son y deben ser en realidad los recursos prácticos a que se apele para aplicar el sistema filosófico que se haya concebido y para exponer y explicar el método natural, o lo que tanto vale, el conjunto de medios de que la naturaleza se ha valido para organizar el entendimiento humano y para dirigirlo en busca y adquisición de nociones y conocimientos.

Muchos de estos principios se aplican y son aplicables a los modelos pedagógicos en operación actualmente, y por lo mismo conforman las bases de las distintas líneas pedagógicas.

2.1.2 La pedagogía moderna

En la modernidad, la pedagogía se ha nutrido de diversas ciencias y disciplinas, lo que ha contribuido a que sus aplicaciones prácticas se incrementen a favor de facilitar y maximizar la eficiencia del aprendizaje. Para el docente moderno, la pedagogía es un campo de conocimiento que precisa para poder llevar a cabo sus objetivos educacionales con sus alumnos, es común que en ciertas instituciones sean personas profesionales las que impartan clases sobre su propio campo de estudio, por ejemplo, un economista dando clases de economía, un arquitecto dando clases de arquitectura, un diseñador dando clases de diseño, no obstante en todos estos sujetos de enseñanza, existe el dominio de los contenidos pero no las bases pedagógicas necesarias para transmitir sus conocimientos de forma eficiente.

La pedagogía se ha ido insertando poco a poco en muchos campos y disciplinas científicas diferentes, pues sus principios son aplicables a cualquier proceso de transmisión del conocimiento. La herramienta principal de la labor de los maestros que se pone al servicio de la sociedad se articula a través de la Pedagogía y didácticas.

En este sentido Tardif (2004) Menciona que:

La pedagogía es el conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis del trabajo, la pedagogía es la "tecnología" utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción). (Tardif, 2004, pág. 85)

Las bases pedagógicas actuales, han cambiado la perspectiva que se sostenía hasta algunos años atrás, tanto del estudiante como del maestro, pues en ambos casos se percibe a estos participantes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como aprendiente y como guía. El alumno ya no es un observador o repetidor, sino más bien, el propio constructor de su aprendizaje, incorporando significados a su estructura cognitiva bajo la guía de su profesor como menciona Bedoya (2005):

Debemos entonces, saber oír y escuchar a nuestro interlocutor, a nuestros alumnos que ahora son considerados como iguales, con las mismas posibilidades que antes teníamos exclusivamente como profesores. Esta es la cultura de la participación pedagógica y académica que actualmente se está dando o exigiendo en la universidad. Estamos abriéndonos a la desinstinacionalización como fenómeno de la postmodernidad. (Bedoya, 2005, pág. 10)

La nueva pedagogía no considera solamente al rol del aprendiz o del maestro como partes separadas, sino como complementos y con una sinergia relacional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se fortalecen con el uso adecuado de técnicas, estrategias y metodologías que hacen del conocimiento una dinámica real de crecimiento personal y profesional del ser humano como integrante de un conglomerado.

2.2 Las concepciones educativas originadas con la Psicología Pura

A raíz de la inclusión de la Psicología en el campo del estudio del aprendizaje humano, surgen diversas corrientes teóricas sobre la educación. Harre & Lamb (1990) resaltan:

El cambio más rotundo que ha experimentado la psicología de la educación en la última década ha sido la creación de modelos, teorías y metodologías de investigación elaboradas específicamente para el contexto educacional. Demostró ser en gran medida infundada la primitiva esperanza de la psicología "pura" de tomar modelos generales del aprendizaje y otras áreas de actividad (modelos de alto nivel y carentes de contenidos) para aplicarlos de forma precisa y fructífera al estudio de las escuelas. (Harre & Lamb, 1990, pág. 260)

Estos modelos generados por los estudios de la Psicología, llamados “de laboratorio”, pretendían ser un gran aporte a la práctica educacional, sin embargo “varias generaciones de estudiosos de la formación docente han encontrado muy escasa ayuda práctica en los principios abstractos derivados de ese modo” (Harre & Lamb, 1990, pág. 260). Se argumenta que estos modelos no reflejan o captan lo que realmente ocurre en la escuela, sino que son únicamente el reflejo de una realidad no encontrada, sino encubierta que impide un desarrollo de la Educación y la Pedagogía.

2.3 La Pedagogía desde los principios de la Escuela Nueva

La escuela nueva nació como una nueva tendencia, opuesta completamente al adoctrinamiento y a la clase magistral, pues en esta es el alumno quien va aprendiendo según sus propias necesidades, y confiando entonces en la naturaleza propia del niño. El niño es un ser activo y el centro del proceso de aprendizaje, el maestro en cambio es un evaluador y coadyuvante del aprendizaje, fortalece en el niño los conocimientos que va a adquiriendo y resuelve las dudas que se le van presentando a medida que aprende. La escuela nueva rompe esquemas tradicionales y da valoración al alumno como constructor de su propio aprendizaje. Zuribía (2006) emite importantes criterios sobre

las condiciones en que se presenta la Escuela Nueva y en los principios que se sostiene indicando:

La Escuela Nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de transmisiones que se realizan desde el exterior y se asimilan por parte de los alumnos. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. Manipular es para muchos de sus representantes aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el conocimiento de los mismos.

Esta diferente manera de entender la finalidad de la educación y el aprendizaje genera en la escuela una verdadera revolución que se expresará en la búsqueda de unos contenidos, secuencias, metodologías y criterios de evaluación distintos. Aparece, de esta forma, el segundo gran modelo pedagógico de la historia humana: la pedagogía activa. Una pedagogía centrada en el niño y el auto-aprendizaje. (Zubiría Samper, 2006, pág. 110)

Cuando el niño nace empieza a comprender el mundo de manera natural, observando, imitando y experimentando. Este proceso natural de aprendizaje suele reemplazarse en parte por el aprendizaje condicionado de la escuela. Condicionado porque determina ciertas condiciones que el alumno debe adquirir para aprender el siguiente tema o pasar al siguiente nivel. En la escuela nueva se trata de dar continuidad al proceso natural de aprendizaje que el niño tiene. Barba (2002) menciona que:

La escuela nueva es un movimiento que se caracteriza por una absoluta confianza en la naturaleza del niño, el respeto a sus intereses y la preocupación por su libertad individual. La educación progresiva de John Dewey (1946, p. 94) defiende la idea de que la educación no debe sacrificar el presente para un remoto futuro, "sino en la reconstrucción continua de la experiencia [...] su uso está en aumentar el sentido de las cosas con las que tenemos activamente qué hacer en el presente".² La escuela nueva se empeñó en modificar los métodos o "técnicas" que pudieran mediatizar su filosofía, de manera que el movimiento progresivo se convierte en gran parte en una revolución de la técnica. (Barba, 2002, pág. 27)

El niño en su desarrollo aprende directamente las cosas en el ambiente en que se presentan, por esto también la escuela nueva

impulsa el aprendizaje vivencial, es decir, el aprendizaje que se da en el contacto que el niño tiene con los objetos, circunstancias o fenómenos directamente en su propio contexto. Godotti (1998) menciona sobre los criterios de Dewey que:

Para John Dewey, la experiencia concreta de la vida se presentaba siempre frente a los problemas que la educación podría ayudar a resolver. Según él, hay una escala de cinco etapas del acto de pensar, que ocurren delante de algún problema, en consecuencia el problema nos haría pensar. (Godotti, 1998, pág. 148)

Estas etapas serían las siguientes:

1. Una necesidad sentida;
2. El análisis de la dificultad;
3. Las alternativas de solución del problema;
4. La experimentación de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe una de ellas;
5. La acción como la prueba final para la solución propuesta, que debe ser verificada de manera científica.

Se concluye por último, que la escuela nueva marco una revolución en la enseñanza, acogiendo diversas teorías o ensayos provenientes de la época y modificando la escuela tradicional, ubicando al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.

2.4 La pedagogía Conductista

El conductismo es una corriente ideológica y pedagógica que buscaba generar en el ser humano, personas valiosas para la sociedad, considerándose valiosa a aquella persona que cumplía las funciones que le fueron conferidas y actuaba según lo que el Estado requería. Esta pedagogía buscaba modelar la conducta de los estudiantes, bajo los estándares que el sistema considerara como normales. Trujillo (2008) menciona:

Este modelo pedagógico, fruto de la racionalidad instrumental, de la "racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo" (Flórez 1997,167). sostiene que la conducta de los estudiantes puede ser moldeada según las necesidades de los procesos productivos técnicos. Su método puede definirse en función de la consecución de objetivos previamente definidos en términos operacionales, por medio del reforzamiento de aquellas conductas que más se aproximen al comportamiento esperado. En este esquema el conocimiento se define como conducta observable y los contenidos del proceso educativo tienen que ver con destrezas y habilidades propias de los procesos técnicos. (Trujillo García, 2008, pág. 136)

El conductismo parte de lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer, y no de saber, como consecuencia de la enseñanza, consideradas como las conductas del aprendizaje. Los esfuerzos del docente entonces, buscan inculcar y reforzar patrones de conducta definidos anteriormente como lo menciona Dueñas (2007):

En el modelo pedagógico conductista los esfuerzos están orientados a fijar y controlar los contenidos y los objetivos instruccionales que han sido definidos con anterioridad por el profesor. El estudiante debe adquirir conocimientos, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, la mayoría de veces medibles. A pesar de que en el modelo conductista se le da gran importancia a la transmisión de los contenidos, no se deja de lado el entendimiento de cómo se adquiere el aprendizaje y las condiciones que lo favorecen, pero por lo general la información es utilizada para volver más eficiente la enseñanza transmisionista y no para reflexionar alrededor del proceso de aprendizaje. (Dueñas, 2007, pág. 23)

Este modelo mantenía ciertas finalidades u objetivos de carácter político o ideológico, pues al trata de moldear las conductas se estaría asegurando también la permanencia del estado ideológico actual o legitimando y protegiendo los fines del estado.

El reto de la pedagogía conductista es enseñar a memorizar los contenidos de la manera más rápida posible, con el fin de cambiar la conducta de los educandos con propósitos ideológicos y políticos. Lo que se persigue, a fin de cuentas, es legitimar la ideología dominante. (Hernández Díaz, 2008, pág. 50)

La teoría conductista se basa en el aprendizaje condicionado, argumentando que el aprendizaje se produce como la respuesta a un estímulo del medio y las condiciones del mismo hasta que se genera una conducta correcta la cual es reforzada inmediatamente.

2.5 Las formas de educar luego de la Revolución Rusa.

2.5.1 La psicopedagogía marxista de Lev Vygotsky.

Vygotsky fue un neurólogo ruso que profundizó en el estudio del ser humano en dos dimensiones, corporal e intangible, acercándose a los procesos funcionales cognitivos y determinar la relación de éstos con los actos del ser humano, para definir el porqué de su comportamiento. Moll (citado en Daniels, 2003) define la aportación de Vygotsky de la siguiente forma:

La principal aportación de Vygotsky fue desarrollar un enfoque general que integraba plenamente la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico. La pedagogía humana, en todas sus formas, es la característica distintiva de su enfoque, el concepto central de su sistema (Moll, 1990, pág. 15). Citado por (Daniels, 2003, pág. 18)

La teoría de Vygotsky parte de la base de que el aprendizaje se produce en dos fases, en base a la interacción con el entorno sociocultural del aprendiente. En primera instancia el aprendizaje se produce en la interacción con otros. Luego se interioriza de manera individual, produciéndose la adquisición del conocimiento.

Para iniciar la discusión, propondré que Vygotsky desarrolló una teoría según la cual las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan un papel en el desarrollo. Sus intentos de teorizar los procesos interpersonales e intra personales proporcionan una excelente oportunidad para debatir sobre el determinismo, el reduccionismo y la agencia dentro de un marco de referencia de formación social. Vygotsky abordó la teorización de las implicaciones psicológicas de los factores sociales, culturales e históricos e inició el desarrollo de metodologías apropiadas para impulsar la creación de formas adecuadas de investigación e intervención. (Daniels, 2003, pág. 24)

Es el entorno quien inicia el proceso de aprendizaje en la persona, al presentar situaciones y elementos desconocidos, y dando además ciertas señales sobre lo que se aprende.

En el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual; primero, entre personas (nivel inter-psicológico) y después dentro del niño (nivel intra-psicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos (Vygotsky, 1978, pág. 57). Citado por (Daniels, 2003, pág. 57)

El aprendiente toma todas estas señales y genera las relaciones sobre lo que recibo con lo que ya conoce, generándose el conocimiento. Es también la teoría de Vygotsky, una de las bases del constructivismo pedagógico. En la teoría de Vygotsky resalta el concepto de mediación, como lo propone Daniels (2003):

El más importante de estos conceptos básicos es el de «mediación», que abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. La definición operacional de los aspectos que se deben considerar «sociales, culturales e históricos» tiene un impacto en la amplitud de la concepción de la pedagogía. Si en el nivel psicológico se consideran potencialmente formativos una gama amplia de factores, entonces se debe abordar la pedagogía de este proceso de formación. Existen importantes tensiones y debates en torno a la naturaleza de estos factores. (Daniels, 2003, pág. 32)

El que el aprendizaje se produzca, según Vygotsky (1978), partiendo de la interacción social, implica que el contexto de aprendizaje tenga un rol fundamental, y parte de este rol es la forma en que el estudiante puede recibir la información del entorno que lo rodea.

2.5.2 La teoría biológica del Desarrollo de Jean Piaget.

Piaget (1975), a diferencia de Vigostky (1978) sostenía que el aprendizaje se producía de manera individual y biológica, mediante el

desarrollo e la capacidad cognitiva en paralelo con la edad del aprendiente.

La teoría del desarrollo por estadios de Piaget refleja tácitamente la ideología del individualismo. La teoría de los estadios se basa con una metáfora interaccionista donde la relación entre la persona y el mundo social se concibe como la de un individuo separado del entorno social y que interacciona con él. En cambio, la teoría constructivista del conocimiento de Piaget rechaza la tradición cartesiana del reduccionismo (tanto en su versión nati-vista como empirista) y manifiesta una visión relacional e incluso dialéctica del desarrollo (Bidell, 1992. pág. 307). Citado por (Daniels, 2003, pág. 62)

Plantea que en la evolución del aprender a aprender existe un proceso de autorregulación por parte del sujeto, de adaptación al medio en que vive. Considera que hay dos procesos fundamentales: de asimilación y de acomodación.

El proceso para enseñar a aprender por sí solo debe ir graduado según las estructuras mentales que el estudiante logre construir, las cuales definirán su poder de asimilación- La asimilación se refiere al hecho de que el niño se nutre de la información que percibe, y así trata de entender el mundo según las necesidades y estructuras mentales propias de su edad. Este proceso se continúa con el de acomodación, con el cual el niño busca ajustar su pensamiento a las nuevas percepciones. Es un cambio adaptativo a los factores externos; es decir, que las experiencias del niño hacen que sus nociones o conceptos se vayan acomodando. Puede ser la adecuación de un esquema general a una situación concreta, o bien, la creación de un nuevo esquema, para lo cual hay una tendencia a cambiar las estructuras mentales. (Picado Godínez, 2001, pág. 63)

La teoría de Piaget parte de la premisa de que la adquisición del conocimiento se genera al interpretar la percepción del mundo que un niño pueda tener; en base a esta percepción el niño va elaborando estructuras cognitivas mentales, constituyendo un marco de referencia para organizar e interpretar la información que adquiera después. Estos procesos son los llamados por Piaget como asimilación y acomodación del conocimiento. Cobvarrubias (2010) entiende de la siguiente forma:

La asimilación ocurre cuando el niño incorpora nuevos conocimientos a los ya existentes; es decir, en la asimilación los niños asimilan el ambiente dentro de un esquema. La acomodación se da cuando el niño se adapta a nueva información; es decir, los niños ajustan sus esquemas a su entorno. (Cobvarrubias, 2010, pág. 26)

El niño entonces asimila la información en referencia a la interacción con un determinado objeto y puede reacomodarla para aplicarse de forma modificada a otro objeto similar.

2.5.3 Ausubel y el aprendizaje significativo

Ausubel (1970) propone el hecho de que el aprendizaje requiere de conceptos claros para que el estudiante los apropie de esta forma en su estructura cognoscitiva, por esta razón la importancia de que el estudiante aprenda a generar relaciones, y está en base a conceptos generados por la capacidad de realizar análisis y síntesis.

La idea central de la teoría de Ausubel (1970) es lo que él define como aprendizaje significativo. Para este autor este aprendizaje es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender.

El aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, si queremos que represente algo más que palabras o frases que repite de memoria en un examen. Por esto, su teoría se llama del aprendizaje significativo, ya que para este autor algo que carece de sentido no sólo se olvidará muy rápidamente, sino que no se puede relacionar con otros datos estudiados previamente, ni aplicarse a la vida de todos los días. (Méndez, 2005, pág. 91)

El aprendizaje es significativo si el aprendiente puede generar esta relación entre el nuevo conocimiento (concepto, idea, proposición) y un significado dado por aspectos relevantes presentes en la estructura cognoscitiva del individuo. Sacristán (2002) resalta:

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere unas condiciones precisas que AUSUBEL se detiene y se preocupa en identificar:

"La «senda del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él". Ausubel citado por (Gimeno Sacristán, 2002, pág. 46)

En el modelo tradicional el conocimiento es almacenado de forma arbitraria y literal, mediante procesos de memorización y retención. La persona es capaz después de un tiempo de reproducir los conceptos de forma mecánica pero no tendrá un significado real para este.

Ausubel (1970) establece las variables que provocan el olvido de información, la falta de asimilación y un nivel bajo de entendimiento en estudiantes o aprendientes. El proceso exitoso de aprendizaje se da cuando la información adquirida empieza un proceso de conceptualización mediante análisis y síntesis, creando relaciones entre ideas, conceptos, proposiciones y ordenándose así en la estructura cognitiva mediante clasificaciones, ordenes, tipologías, elementos comunes, etc., propios del individuo.

El aprendizaje significativo requiere tanto que el estudiante manifieste una actitud de aprendizaje significativa (es decir, una predisposición a relacionar el nuevo material que se va a aprender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento) como que el material que aprende sea potencial mente significativo para él, es decir, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimiento de una manera no arbitraria y no literal. (Ausubel, 2002, pág. 122)

El éxito de este tipo de aprendizaje es la generación de conocimiento significativo, es decir que tiene un sentido, una justificación, una relación para el sujeto, por tanto estará presente en su mente y no se olvidará fácilmente como sucede con los conocimientos adquiridos de forma mecánica.

3 EL CURRÍCULO

3.1 Definición

El currículo es un documento que constituye las bases pedagógicas y operativas de la planificación escolar. No obstante es mucho más complejo cuando se estudia a fondo su significancia e importancia sobre el proceso escolar, desde sus objetivos hasta sus resultados. Lafrancesco (2004) define al currículum de la siguiente forma:

La palabra curriculum es una VOZ latina que se deriva del verbo airroy que quiere decir carrera. En términos operativos, lo que se debe hacer para lograr algo; por lo que hay que pasar para llegar a una meta prevista (Lafrancesco, 2004, pág. 15).

El currículo comprende todos los elementos y actividades necesarias que se deben llevar a cabo para lograr capacitarse bajo una carrea específica. El mismo autor expande el currículo con la siguiente definición:

El curriculum 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. (Lafrancesco, 2004, pág. 19)

En este sentido el currículum se comprende más allá de una dimensión documental, pues abarca también las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas para lograr determinados cambios u objetivos educativos.

Posner (2005) define al currículo como:

“... un currículo es la serie de estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar. Esas diferencias conceptuales se basan en una diferenciación entre un currículo como los fines esperados de la educación, por ejemplo, los resultados propuestos del aprendizaje, y un currículo como los medios esperados de la educación, por ejemplo, los planes de enseñanza. Otros argumentan que los planes, ya sea para fines o medios, son insignificantes cuando se comparan con la enseñanza real y sus métodos concretos”. (Posner, 2005, pág. 5)

3.2 Mecanismo de ordenación de la práctica educativa

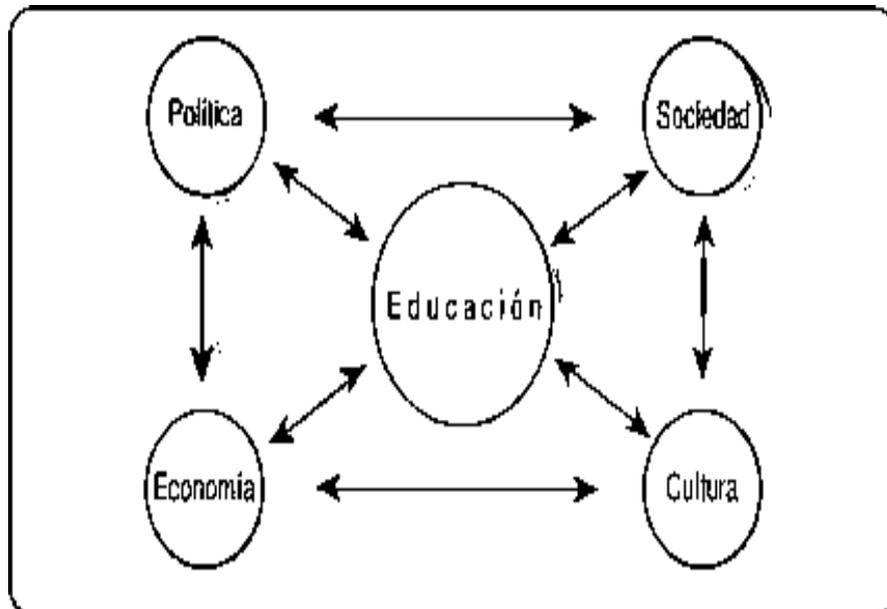
En la práctica educativa el currículo es un documento obligatorio y necesario para el funcionamiento de cualquier institución. A más de esto, es considerado como un documento indispensable para guiar la planificación específica de cada asignatura. En este sentido se incluyen también los valores y principios que guiarán la práctica educativa considerando que la finalidad del currículo y de la educación no es únicamente transmitir conocimientos, sino formar personas con valores y conocimientos útiles para sí misma y la sociedad. Lafrancesco (2004) considera que:

Las Leyes Generales de la educación de los países latinoamericanos establecen como prioridad para sus sistemas educativos centrar los procesos pedagógicos en el desarrollo de las potencialidades humanas. Ha sido entonces un problema para las instituciones educativas comenzar a preguntarse qué tipo de hombre formar, en qué escala de valores; problemas que algunos han resuelto, desde el personalismo de Emmanuel Mounier, definiendo al hombre como un ser singular, irrepetible, autónomo, libre y trascendente. Esto no está mal: sin embargo es necesario hacernos otras preguntas con este tipo de hombre: ¿qué clase de sociedad queremos construir? ¿En qué valores sociales formar a nuestros educandos? (Lafrancesco, 2004, pág. 49)

En estos tiempos de posmodernidad, todos los países, entre estos los latinoamericanos, han entrado a formar parte del gran sistema mundial con interrelaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Todas estas interrelaciones inciden en el contexto en el cual se debe desarrollar el currículo. La política, la economía, la sociedad y la cultura, son escenarios continuamente cambiantes, por lo mismo la flexibilidad del currículo debe ser tal, que pueda acoplarse a los requerimientos surgidos de estos cambios. Un ejemplo sería la interculturalidad producida con la globalización y las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación, que han impulsado a ingresar dentro de la planificación curricular a disciplinas como la

computación, la informática, el inglés, la historia y la literatura universal, entre otros.

Gráfico 1: Contextos que influyen dentro de la educación



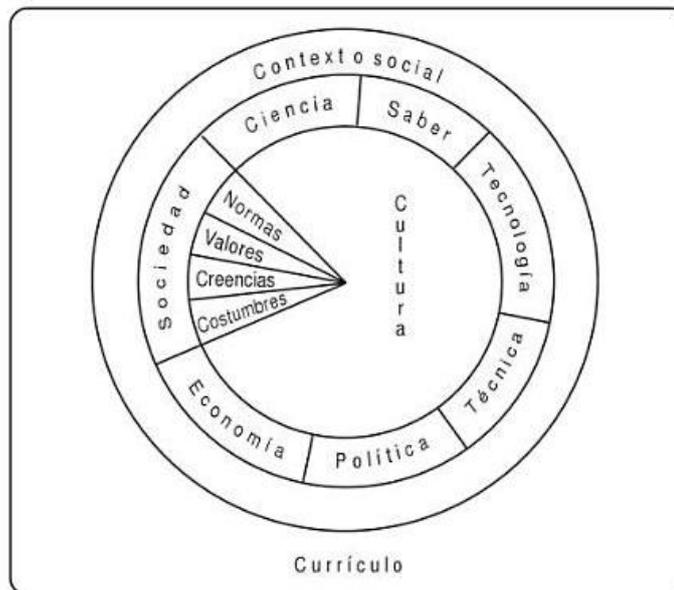
Fuente; (Lafrancesco, 2004)

Dentro de este sistema universal y continental se busca hoy rescatar las dimensiones culturales, históricas y sociales del hombre, pues su trascendencia no es sólo consigo mismo, con el mundo y con Dios, sino también con los otros seres humanos que en familia, comunidad o grupo social, se desarrollan cotidianamente. (Lafrancesco, 2004, pág. 51)

En el ámbito social, Lafrancesco (2004) recalca la importancia de la planificación curricular y de la educación en general, en formar seres humanos condescendientes, con creencias, costumbres y valores comunes y positivos para la sociedad.

En la modernidad esta concepción recae en la Pedagogía Crítica y sus principios considerando a la educación popular como eje del desarrollo y liberación del ser humano y la sociedad en su conjunto.

Gráfico 2: Contextos en los que el currículo toma parte



Fuente: (Lafrancesco, 2004)

3.3. Importancia del currículo

La importancia del currículo se hace evidente en la práctica pedagógica de los centros educativos. Para que estos centros en verdad puedan propiciar y adelantar estos procesos educativos relacionados con la dimensión social del hombre -mencionada por Lafrancesco (2004) en el Gráfico 2: Contextos en los que el currículo toma parte-, es de vital importancia generar desde el currículo oculto, el mismo que para Posner (2005) abarca las normas y valores institucionales que no son abiertamente reconocidos por los profesores o funcionarios escolares; los espacios de capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes, no sólo en las áreas del saber (de acuerdo con los objetivos de conocimiento que manejan los docentes según su disciplina académica), y en las diferentes dimensiones de los procesos educacionales (administración educativa, currículo, evaluación, pedagogía, didáctica, tecnología, etc.), sino, en primera instancia, los que permitan rescatar la vocación educadora y la acción pedagógica; esto se logra si se vivencia las siguientes actitudes pedagógicas, según (Lafrancesco, 2004, pág. 55):

- La capacidad de relación con Dios y lo trascendente.

- La responsabilidad.
- El sentido equilibrado de la realidad.
- El autocontrol.
- La percepción madura de sus propias capacidades.
- La capacidad de dominio personal.
- La fuerza moral.
- La perseverancia en el ánimo.
- La serenidad y la ecuanimidad.
- La disciplina personal y la disponibilidad de escucha.
- El acompañamiento y la convivencia permanente con sus
- estudiantes.
- La apreciación valorada de las cosas y de los juicios emitidos.
- El conocimiento científico y pedagógico.
- La capacidad crítica.
- El discernimiento y la disponibilidad a la colaboración y al servicio.

3.4 Modelos curriculares

3.4.1 Perspectiva Humanista

La perspectiva humanista, tanto la actual como la clásica, tienen sus orígenes en la Grecia antigua, y su enfoque trata de centrar la educación en la preparación intelectual y cultural del hombre, por lo que a más del estudio obligado de asignaturas como la gramática y la aritmética, se enseñaban o transmitían buenos hábitos y valores humanos. Kemmis & Fitzclarence (1993) mencionan la contemporaneidad de esta perspectiva a pesar de los años, argumentando que:

En la escolarización contemporánea, la orientación vocacional/neoclásica sigue siendo dominante. Refleja y recrea la perspectiva de la educación como preparación para el trabajo. Utiliza la agrupación por capacidad sobre la base de que la división del trabajo en la sociedad distingue meritocráticamente entre los trabajadores, y la escuela desempeña un papel activo en la selección meritocrática y en la concesión de oportunidades. Desde el punto de vista de que la sociedad más amplia es meritocrática, reconoce pronto las dotes, selecciona

de manera adecuada e instruye eficientemente a los estudiantes para participar en la sociedad que les espera más allá de la escuela. Es 'vocacional' en el sentido de que prepara a los estudiantes para el trabajo y trata de identificar y desarrollar un sentido de vocación en los alumnos; es "neoclásica" en el sentido de que su punto de vista sobre la educación se basa en la tradición humanista clásica de que la cultura "contiene" ciertos conocimientos y destrezas útiles que las escuelas deben transmitir. (Kemmis & Fitzclarence, 1993)

El humanismo toma muchas de sus bases conceptuales, de la transmisión de la sabiduría clásica y cristiana, considerando que la religión contribuía a formar “humanamente” a las personas a través de la educación. Estos principios fueron formulados por Erasmo como lo dice Brotton (2003):

Erasmo se dio cuenta de que necesitaba desarrollar los logros académicos del humanismo del siglo xv empleando el medio de la imprenta para popularizar un conocimiento y una forma de vida totalmente nuevos. Con la circulación de libros tan diversos como su Nuevo Testamento y De Copia Verborum combinó las sabidurías clásica y cristiana con la construcción de un metódico curriculum humanista.

Erasmo creyó asimismo que, además de revolucionar las aulas, el humanismo tenía que congraciarse con la autoridad política. (Brotton, 2003, pág. 89)

Con su traducción de la Biblia, Erasmo proporcionó la base de la Reforma y la crítica a la Iglesia y a su poder y materialización. De este modo, el humanismo puso a punto las armas para la batalla política y religiosa que habría de cambiar la situación pedagógica. Además, el desarrollo de las técnicas de la imprenta fue vital para la educación. Lundgren (1992) menciona, respecto a las influencias de Erasmo, que:

... estos cambios pedagógicos se produjeron lentamente. Predominaba el estudio del griego y, sobre todo, el del latín, por la creencia de que desarrollaba el carácter intelectual. Pero también se modificó el fin de la educación. Para la enseñanza humanística clásica, se estudiaban gramática y lógica porque se creía que estaban formadas por reglas que agudizaban el intelecto. Sin embargo, con el tiempo, inculcar buenos hábitos, enseñar aplicación y perseverancia y entrenar la memoria y aprender a argumentar se constituyeron en las razones para estudiar la gramática y la lógica. Posteriormente, las

matemáticas se estudiaban por las mismas razones. LOCKE, por ejemplo, proclamaba que el estudio de las matemáticas producía dichas cualidades (Lundgren, 1992, pág. 42).

La enseñanza humanista concebía a las distintas asignaturas que se impartían como medios para lograr ciertas cualidades en el ser humano, tal es el caso de las matemáticas para agudizar al intelecto, por poner un ejemplo.

3.4.2 Perspectiva Doctrinal

Con la popularidad que adquirió el cristianismo bajo la conversión a esta religión por parte de Constantino, se promueve desde el Estado las doctrinas oficiales que señalan qué y cómo enseñarlo. En este punto da inicio a la enseñanza doctrinal, misma que buscaba fomentar en los estudiantes las leyes y principios que protegían y mantenían al Estado.

3.4.3 Perspectiva Científica Conductual

La perspectiva conductista se basa en el aprendizaje condicionado, argumentando que el aprendizaje se produce como la respuesta a un estímulo del medio y las condiciones del mismo hasta que se genera una conducta correcta la cual es reforzada inmediatamente.

Los científicos conductistas argumentaban que los currículos estrictamente basados en las disciplinas no enseñaban ciencias y matemáticas de manera eficaz, que el desarrollo curricular "...era mucho más que proporcionar materiales que reflejaran la estructura de las disciplinas." (Posner, 2005, pág. 61). Los psicólogos de la época de los 50 argumentaban que el desarrollo curricular debía concentrarse no solo en el contenido sino en lo que los estudiantes debían ser capaces de hacer. , es decir conductas. Además los educadores necesitaban tomar en cuenta como los estudiantes adquirirían esas conductas como consecuencia de la enseñanza.

En la perspectiva científica conductual es muy vago hablar de objetivos curriculares y hay demasiados enfoques poco sistemáticos en el diseño curricular. Según (Posner, 2005, pág. 68) solo hay que decidir qué deben ser capaces de hacer los graduados en términos mensurables muy específicos, analizar esas conductas para identificar sus habilidades necesarias de antemano, ofrecer a los estudiantes oportunidades de practicar cada habilidad con retroalimentación hasta que la dominen y luego evaluar el desempeño de los estudiantes.

3.4.4 Perspectiva Cognitiva

La perspectiva cognitiva abarca el estudio de la adquisición de la información y su conversión a conocimiento mediante los procesos cognitivos mentales. El objetivo del cognitivismo es el estudio de la elaboración del conocimiento desde la percepción, la memoria, y el aprendizaje hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Picado Godínez (2001) menciona que:

Las teorías de la Psicología Cognitiva son las que mayores aportes han dado a la educación, en los últimos 20 años. Estudiosos de los procesos internos del individuo durante el aprendizaje, concretamente sobre el procesamiento de la información, han sometido a validación modelos que explican o describen cómo el hombre aprende (procesos internos) y almacena lo que aprende (memoria). Es decir, investigan qué elementos intervienen en el acto de conocer (McCrcRor, 1997) y de qué manera se efectúa en la mente humana el procesamiento de la información (Norman, 1967). (Picado Godínez, 2001, pág. 60)

Esta perspectiva argumenta que los objetivos de una secuencia de enseñanzas están definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico. Son tres etapas en el proceso de enseñanza, la primera pretende preparar al alumno de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje, la segunda la de activar los conocimientos previos al presentar los

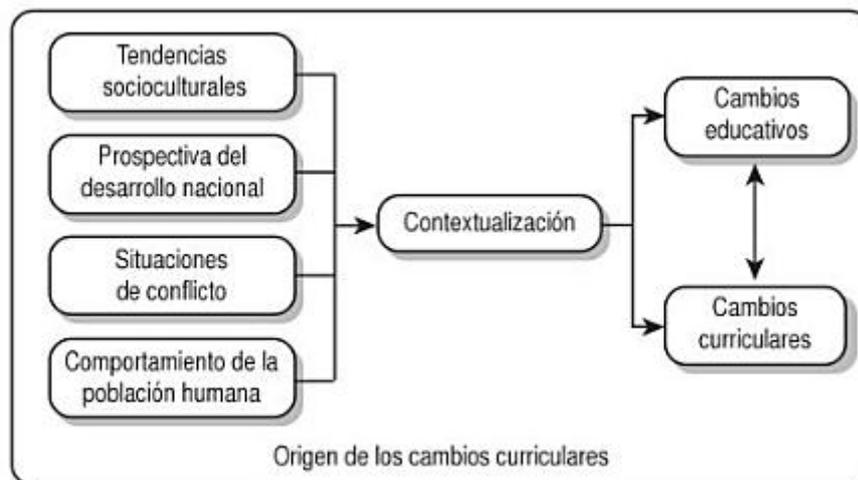
contenidos y, la tercera y última es estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida.

3.5 Nuevos Modelos Curriculares

En la actualidad es difícil hablar de modelos curriculares definidos, pues la aportación de las distintas teorías pedagógicas han enriquecido la práctica educativa. Los cambios educativos y curriculares de finales de siglo, por lo menos en Iberoamérica, se apoyan, como lo indica Alexander Sanviccns Marfu¹¹ (1986) de la Universidad de Barcelona en:

Las actuales tendencias que pueden advertirse en el curso de la sociedad de hoy en su cultura, en su educación y en el proceso de sus currículo para tratar de determinar, más o menos nítidamente, aquello que, con cierta posibilidad, prevalecerá o tendrá lugar a continuación. (Lafrancesco, 2004, pág. 38)

Gráfico 3: Origen de los cambios curriculares en los modelos actuales



Fuente: (Lafrancesco, 2004)

La influencia que tienen en la educación los contextos sociales, políticos, económicos y culturales, impulsan la generación de cambios educativos y curriculares que desembocan en nuevos modelos curriculares. Otros aspectos que influyen en la aparición de nuevos modelos curriculares, son los modelos pedagógicos, los planes y programas formales e informales y los fundamentos curriculares:

Gráfico 4: Proceso de transformación del currículo



Fuente: (Lafrancesco, 2004)

Ante estos cambios es de vital importancia *transformar el currículo*, y para ello sería necesario, según (Lafrancesco, 2004, pág. 44):

- Redefinir los fundamentos curriculares: filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos y atender los actuales problemas ontológicos y metodológicos (frente a la construcción del conocimiento), antropológicos, axiológicos y formativos (frente a la formación humanística), psicopedagógicos y cognitivos (frente a los procesos del desarrollo humano y del aprendizaje), interactivos (frente a la transformación social mediante la promoción del liderazgo transformacional), pedagógicos y didácticos (frente a los nuevos modelos de la enseñanza y las nuevas estrategias para facilitar los aprendizajes activo, constructivo, productivo y significativo).
- Proponer por un modelo curricular basado en procesos y no en objetivos superando el academicismo y el currículo asignaturista y generando espacios investigativos que dinamicen la praxis educativa y permitan sistematizarla creando nuevas teorías pedagógicas y nuevas alternativas curriculares.

4 LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA

4.1. Determinación de lo Contemporáneo

Las Pedagogías Contemporáneas se articulan a través de varias corrientes pedagógicas, que en su aplicación han alcanzado éxitos y también fracasos. Para hablar de lo que corresponde a lo contemporáneo en Pedagogía, es necesario remitirse a la Historia, pues, en ella se ha construido las bases de una ciencia y un arte del educador. De ello lo expresa de manera precisa Fritz März (2001) al señalar que:

La ciencia histórica ha de demostrar primero las cosas sucedidas, lo que sucedió una vez y cómo sucedió. Para la historia de la pedagogía, será el pasado pedagógico completo, en tanto se pueda alcanzar, la vida, pensamiento y obra de los grandes educadores, las instituciones y realizaciones prácticas de las ideas, lo que ha de salir a exposición. Dicha exposición debe hacerse de modo que los conceptos e ideas permitan una comprensión del pasado, lo que consigue mediante una aclaración de los aspectos históricos, y con ello una comprensión del presente a través del pasado (Fritz März, 2001, p.202-203).

La Era Contemporánea de la historia de la humanidad concatena con las Pedagogías Contemporáneas de la historia de la pedagogía. Momento de desarrollo globalizador, innovación científica y tecnológica que ha relegado situaciones que en el pasado no se imaginaron siquiera que se darían los ilustres pensadores; tampoco nosotros imaginamos lo que depara el futuro en este tema. No obstante, es fundamental comprender que a través del estudio del pasado se planifica el presente para construir el futuro. En esto Fritz März (2001) revela una realidad exacta de lo que aquí se pretende explicar:

Para la historia de la pedagogía, el estudio de las fuentes es indispensable; no basta conocer el pensamiento de los grandes antiguos, de segunda o tercera mano (Fritz März, 2001, p. 203).

No sirve el conocimiento a medias, mucho menos sin que seamos nosotros mismos quienes analicemos y busquemos la esencia de la

Pedagogía; esencia que se resume en encontrar la verdad y la realidad de las cosas. Corresponde entonces al docente el señalamiento del camino, propio y de los que guía, para alcanzar ese anhelo. Porque como lo señala el mismo Fritz März (2001):

El camino hacia la verdad es ascendente; se define por el concepto de progreso (...) La historia de la pedagogía conoce un desarrollo, pero no el progreso (Fritz März, 2001, p. 205).

Se precisa entonces, que el camino para la consideración del avance, desarrollo y progreso de la Pedagogía esta determinada y limitada a la labor que los actores del proceso educativo dirijan en su formación y educación.

Es así, que al referirse a lo contemporáneo en Educación y Pedagogía inmediatamente surgen complicaciones. Determinadas éstas principalmente porque aun se verifica la aplicación de métodos y modelos tradicionales en los centros educativos por parte de los docentes. Sin embargo, la perspectiva está cambiando. La comprensión y manejo de nuevos modelos y didácticas que revisan el momento histórico, social, político, económico, cultural y educativo que vive el mundo, y de manera particular la situación de cada sociedad, augura instancias de mejoramiento en la práctica pedagógica y curricular dentro del contexto educativo.

4.2 Pedagogías y Didácticas Contemporáneas

Varios enfoques se presentan en esta época y que pretenden conseguir una distinta articulación de la práctica pedagógica y curricular. Miguel De Zubiría Samper (2007) nos orienta una interesante propuesta en su obra “Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas” donde establece que dentro de la Fase Cognitiva Mayéutica se encuentran cuatro interrogantes fundamentales que permiten establecer respuestas sobre la enseñanza y aprendizaje del

ser humano; así como determinar el mejor camino para que ese proceso proporcione resultados favorables. Estas preguntas son:

1. ¿Qué convierte en contemporánea una forma de enseñar?
2. ¿De dónde vienen las didácticas contemporáneas?
3. ¿En qué difieren las didácticas contemporáneas de las tradicionales o activas?
4. ¿Cuáles son las principales maneras actuales de enseñar? ¿Qué las caracteriza y en qué difieren?

Las repuestas que otorga De Zubiría (2007) a estas preguntas son la base donde se sostienen las Pedagogías Contemporáneas, y que resumimos recurriendo a la formulación de proposiciones:

Primera pregunta: ¿Qué convierte en contemporánea una forma de enseñar?

- P1. La utilización de metodologías interestructurales en el proceso de enseñanza.
- P2. En la metodología interestructural tanto el profesor como los alumnos desempeñan roles protagónicos, diferenciados y complementarios. Ni autoritariamente el profesor impone el conocimiento (didáctica tradicional) ni los alumnos imponen sus caprichos pasajeros al curso (didáctica activa).
- P3. Con una didáctica interestructural el profesor o la Institución anhelan formar individuos mentalmente competentes, libres y responsables más que alumnos dóciles (heteroestructurados) o libertarios, anómicos (autoestructurados).
- P4. En los enfoques contemporáneos sobresale hacer explícitos los propósitos educativos y no únicamente generales y comunes a la época, sino particulares y aún específicos.
- P5. Las didácticas contemporáneas sortean los procesos mentales atención-motivación.
- P6. Las didácticas contemporáneas asignan enorme valor a la secuencia, a fin de alcanzar los propósitos educativos.

- P7. En las didácticas contemporáneas es imposible omitir de la escena la evaluación, dado que otorga valor a la secuencia, es importante evaluar al principio, durante y al concluirla.
- P8. Buscando impactar la mente privilegian el recurso metodológico sobre la palabra efímera y sobre la experiencia, singular.
- P9. Los recursos metodológicos facilitan el aprendizaje permitiendo introducir en la mente un nuevo instrumento o una nueva operación para que sea asimilada.
- P10. Los recursos más usados son: esquemas, diagramas, mapas de ruta, mapas conceptuales, mapas de operaciones, mentecatos, entre otros.

Segunda pregunta: ¿De dónde vienen las didácticas contemporáneas?

- P1. Las didácticas contemporáneas vienen de la innovación de las didácticas tradicionales y las didácticas activas al introducirse los procesos metales.
- P2. Del descubrimiento de la mente humana como elemento de intermediación entre enseñanzas y aprendizaje. Por ello, se afirma que la mente humana constituye el gran descubrimiento del siglo XX.
- P3. Piaget y Vygotski son los pioneros para que la teoría de las funciones mentales echaran raíces en la comunidad científica, primero en psicólogos y pedagogos disidentes.
- P4. Piaget se enamora de los períodos y del curso evolutivo de la mente; mientras que Vygotski se enamora del mecanismo del aprendizaje infantil en un contexto sociocultural concreto.
- P5. La psicología evolutiva (génesis mental) y la psicología social (fuerzas sociales y culturales que influyen al individuo) nutren las didácticas contemporáneas. Se afirma que *“sin aprendizaje no hay desarrollo, como tampoco aprendizaje sin desarrollo”*.
- P6. Los dos aportes de Piaget y Vygotski impulsaron la tercera revolución pedagógica y didáctica, sin embargo poseen

limitaciones, pues no resuelven los problemas de la didáctica, ya que los configuran, mas no los solucionan.

Tercera pregunta: ¿En qué difieren las didácticas contemporáneas de las tradicionales o activas?

- P1. La primera diferencia está en **la metodología del proceso educativo**: las didácticas contemporáneas son interestructurantes, es decir, que por el descubrimiento de la mente se obliga a privilegiar de manera combinada tanto la enseñanza como el aprendizaje; las didácticas tradicionales son heteroestructurantes, es decir, privilegian la enseñanza sobre el aprendizaje; y, las didácticas activas son autoestructurantes, es decir, privilegian el aprendizaje sobre la enseñanza.
- P2. La segunda diferencia es el **rol del maestro**: en las contemporáneas el maestro tiene un rol interestructural, es decir, conjuntamente con el alumno desempeñan roles protagónicos, diferenciados y complementarios; en las tradicionales el maestro tiene un rol heteroestructural, es decir, se privilegia la labor del docente sobre el alumno; y, en las activas, el maestro tiene un rol autoestructurante, se privilegia a los alumnos sobre el maestro.
- P3. La tercera diferencia es el **rol del alumno**: en las contemporáneas el alumno tiene un rol interestructural, es decir, conjuntamente con el maestro desempeñan roles protagónicos, diferenciados y complementarios; en las tradicionales el alumno es heterónimo, es decir, su función se reduce a atender, repetir y memorizar; y en las activas el alumno es autónomo, es decir, aprende de la experiencia y de las vivencias en el entorno.
- P4. La cuarta diferencia es **el propósito**: en las contemporáneas es formar individuos mentalmente competentes, libres y responsables; en las tradicionales es formar empleados y trabajadores industriales; y, en las activas es formar demócratas profesionales e individuos libres.

- P5. La quinta diferencia son **los recursos didácticos**: en las contemporáneas se privilegian recursos metodológicos (mapas conceptuales, esquemas, diagramas, mentefactos, etc.); en las tradicionales los recursos se redujeron al texto escolar y al cuaderno de clase; y, en las activas los recursos sugieren transgredir los límites estrechos del salón y de escuela e ir a la vida misma como a la plaza, el mercado, la zapatería, el Consejo, el acueducto, etc.

Cuarta pregunta: ¿Cuáles son las principales maneras actuales de enseñar? ¿Qué las caracteriza y en qué difieren?

- P1. Las didácticas contemporáneas han dividido las principales manera de enseñar en tres: *funcionales, estructurales y existenciales*.
- P2. **Las funcionales** hacen hincapié en enseñar operaciones mentales o competencias operacionales: habilidades, operaciones, saber hacer, analizar, inducir, deducir, valorar, optar, codificar. **Las estructurales** privilegian enseñar instrumentos mentales o competencias instrumentales como: nociones, conceptos, sentimientos, actitudes, palabras o gestos. **Las existenciales** privilegian la enseñanza de instrumentos y operaciones afectivas.
- P3. Dadas sus características se subdividen en:
- Funcionales
- **Didáctica basada en problemas**, la cual enseña a sus alumnos a que identifiquen, afronten y resuelvan problemas con significado social y muy ligado con sus próximos roles profesionales.
 - **La modificabilidad cognitiva**, enseña a los estudiantes – originalmente privados en lo social y cultural- habilidades y destrezas fundamentales para recibir, procesar y responder cognitivamente, es decir, les enseña operaciones mentales cognitivas.

Estructurales

- Cognitivas: donde encontramos ***al aprendizaje significativo, la enseñanza problemática y el cambio axiológico-cognitivo*** los cuales dotan a sus alumnos de instrumentos mentales cognitivos como imágenes, nociones o proposiciones (aprendizaje significativo); categorías de pedagogía problemática o conceptos de cambio axiológico-cognitivo.
- Cognitivo-afectivas: encontramos ***la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual*** las cuales proponen y enseñan además de instrumentos cognitivos, instrumentos afectivos como sentimientos, actitudes o valores.

Existenciales

- ***Pedagogía afectiva***, representa un desarrollo de la pedagogía conceptual, cuyo propósito es educar mediante enseñanzas afectivas relevantes a través de tres áreas curriculares, donde el amor es la base principal: 1. Amor a sí mismo; 2. Amor a los otros; y, 3. Amor al mundo y al conocimiento.

La aplicación de estas “pedagogías contemporáneas” otorga un sentido propio a la realidad de cada alumno, las cuales deben ser utilizadas por los docentes como un mecanismo obligatorio sobre el que asienten su ejercicio profesional. Ese cambio en los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje deben ser acompañadas de una capacitación continua del maestro, apoyada con recursos didácticos y motivación permanente de su labor.

4.3 Práctica pedagógica en América Latina

No cabe duda que la situación educativa de la región está mejorando. Hostos (1991) lo confirma:

No se puede negar que Chile, desde 1940, la Argentina desde 1961 y la República de Colombia desde 1965, han hecho laudables esfuerzos por organizar su educación pública, notable

tarca en la cual la han secundado ya casi todas, o más bien, para ser benévolos en la justicia, todas las demás repúblicas hermanas. Con efecto: todos los pueblos latinos de América han aumentado su presupuesto de instrucción pública, el número de sus escuelas, profesores de enseñanza secundaria y primaria, establecimientos de instrucción profesional y técnica. (Hostos, 1991, pág. 289)

No obstante, la educación y la pedagogía en América Latina siguen patrones similares, no mutan de acuerdo a los cambios repentinos que otorgan la ciencia y la tecnología. Prueba de ello, es la concepción que aun se mantiene en la división de dos períodos de educación obligatoria, misma que abarca desde los primeros años hasta el inicio de la adolescencia (Período primario, o básico). Y un período formativo denominado Bachillerato. Esta primera etapa de educación obligatoria busca preparar a los individuos para la universidad, esto es sin embargo, una desventaja cuando se considera el tiempo que requieren los estudios universitarios y costos inaccesibles a universidades privadas y la saturación de estudiantes en las públicas. En base a esto existe una línea de instituciones educativas técnicas, que generan carreras y proponen proyectos para tratar de asegurar la permanencia en un campo laboral aun sin contar en principio con estudios universitarios; pero que no significan un desarrollo profesional sustancial a mediano y largo plazo.

Se destaca la intervención de varios Organismos Internacional que prestan su contingente para empujar el desarrollo educativo de los países de América Latina. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha propiciado recomendaciones importantes en torno al desarrollo de una Educación para Todos iniciada a partir del Marco de Acción de Dakar llevado a cabo en el año 2000, que encierran seis objetivos principales:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas

A partir de este Marco los países latinoamericanos pusieron a trabajar a las instancias educativas a través de la generación de políticas públicas y algunas acciones de carácter estructural, administrativo y operativo dentro de sus sistemas educativos.

Ana Esteves (2008) señala:

En base a las recomendaciones antes mencionadas, las reformas de los años 90 en casi todos los países de América Latina y el Caribe incluyeron básicamente cuatro ejes de política, interrelacionados entre sí, en torno a los cuales se implementaron programas y proyectos de innovación y cambio: Reformas institucionales (...) Enseñanza básica de calidad y con equidad (...) El perfeccionamiento docente y la mejora de sus condiciones de trabajo (...) Financiamiento (...) (Esteves Ana, citada en Arcos Carlos y Espinosa Betty, 2008, p. 12-14).

En este contexto, se han venido trabajando varias acciones tendientes a mejorar la situación educativa y pedagógica de la región; pero de manera individualizada en cada país considerando básicamente los recursos, iniciativas, proyectos y necesidades de los actores del proceso educativo.

Por otra parte, en América Latina, se presentan disyuntivas en cuanto a la introducción de modelos pedagógicos basados en el Constructivismo, Cognitivismo y de Pedagogía Crítica. De ésta última debemos resaltar que uno de sus mayores exponentes Paulo Freire nació en esta región y fundamentó sus teorías pedagógicas a partir de verificar la realidad de la sociedad oprimida. La aplicación práctica de estos postulados está aún en incubación, pues los centros de estudios manejan una postura tradicional, heredada de la perspectiva doctrinal; aunque reconoce que se debe cambiar y lo están haciendo.

5 PEDAGOGÍAS CONTEMPORÁNEAS EN EL ECUADOR

5.1 Antecedentes del Cambio Pedagógico y Curricular del Ecuador

Ecuador ha sido uno de los países de la región que está apuntando a cambios profundos en la actividad educativa. Estos se basan principalmente en acciones de políticas públicas educativas y sociales que incorporan postulados contemporáneos en la teoría y práctica pedagógica y curricular.

Resaltamos las trascendentales propuestas del Estado, asumidas en los últimos años:

1. Plan Decenal 2006-2015
2. Constitucional Política de la República del Ecuador 2008
3. Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica 2010
4. Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011
5. Nuevo Bachillerato Unificado 2011

5.2 Plan Decenal 2006-2015

El Plan Decenal 2006-2015 se puede decir, es el inicio de la implementación de cambios en el sistema educativo del Ecuador para el Siglo XXI. Nace como señala Ana Esteves (citada en Arcos Carlos y Espinosa Betty, 2008) “en base a los nudos críticos de la educación como son la falta de recursos, la deserción escolar, la debilidad del currículo, la baja calidad de la formación inicial docente, la mala infraestructura” (p. 19).

Este Plan se establece como una política educativa de alto relieve con objetivos puntuales, medibles y evaluables, en el mediano y largo plazo. Estos ocho objetivos se interrelacionan y coordinan con las demás acciones que el Estado propone en la reforma educativa. Estos son:

1. Aumento de 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6%, para inversión en el sector.
2. Universalización de la Educación General Básica, para garantizar el acceso de nuestros niños y niñas al mundo globalizado.
3. Universalización de la Educación Inicial, para dotar a los infantes de habilidades para el acceso y permanencia en la escuela básica.
4. Lograr la cobertura de al menos el 75% de la matrícula en el Bachillerato, a fin de desarrollar en los jóvenes de competencias para la vida y el trabajo.
5. Erradicación del analfabetismo y educación continua para adultos, para garantizar el acceso de todos y todas a la cultura nacional y mundial.
6. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de escuelas y colegios.
7. Mejoramiento de la calidad de la educación, para incidir en el desarrollo del país y en el mejoramiento de la calidad de vida de ciudadanos y ciudadanas.
8. Mejoramiento de la formación, revalorización del rol y el ejercicio docente, a través del mejoramiento de la formación inicial y la capacitación permanente.

Actualmente (2011) y al cumplirse la mitad del tiempo para el cual fue presentado, se originan cuestionamiento, en cuanto al seguimiento secuencial para establecer el cumplimiento de estas políticas. Sin embargo, el camino aparecen cambios, y sobre ellos se aspira que la situación mejore y permita evaluar resultados positivos posteriormente. Un dato importante en este proceso se refleja en las asignaciones presupuestarias al sector educativo. Para el año 2011 el Presupuesto General del Estado asciende a \$23.950 millones, es decir, un 17% más que en el año 2010. En educación, el incremento se ha dicho por parte del Gobierno, es de \$587.950,059. En el 2010 se asignaron \$2.108'974.574 y para el 2011 se prevé utilizar \$2.696'924.633, en este sentido, este aumento representa un 22% más en la asignación en relación al año anterior.

5.3 Constitución Política de la República del Ecuador 2008

Bajo la premisa de construir una forma de convivencia ciudadana que conjugue la diversidad y armonía con la naturaleza; perfilando los principios del Buen Vivir y el *sumak kawsay*; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades; un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana; que busca la paz y la solidaridad con todos los pueblos en el año 2008 se expide una nueva Constitución Política, con una línea garantista y protectora de los derechos humanos, la libertades e individualidades de las personas en su conjunto. También expresa en cuidado de la tierra y el ambiente como mecanismo de supervivencia. Asegura la participación ciudadana en las actividades y desarrollo de la sociedad y del Estado. Propone cambios sustanciales a la dirección del manejo administrativo del aparato estatal en ámbitos como lo social, económico, político, cultural, ambiental y educativo.

Este último sector, el educativo, se lo estructura como un derecho ineludible y un área prioritaria de la política pública e inversión estatal. Se lo caracteriza como un eje estratégico para el desarrollo nacional, integrándolo al Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social dentro del Régimen del Buen Vivir. Lo cual configura una perspectiva educativa, forjada como un Sistema Nacional de Educación que busca el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimiento, saberes, artes y cultura.

Se proporciona prioridad al sujeto que aprende, centro del proceso educativo. La promoción máxima que otorga la Constitución es la búsqueda constante de la calidad en la educación por lo que dispone responsabilidades al Estado como rector de la política educativa a través de sus órganos competentes. En definitiva, la Carta Magna es la base y pieza angular que alimenta los propósitos y aspiraciones de la sociedad.

5.4 Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica 2010

Dentro del proceso de modificaciones estructurales operativas de la educación en el país, se encuentra la Actualización y Fortalecimiento Curricular asumido en los centros de Educación General Básica para el año 2010 y 2011 –septiembre en la Sierra y Oriente-; y, –abril en la Costa e Insular- respectivamente.

Dentro de las razones principales para que la autoridad educativa haya decidido revisar el currículo están las deficiencias presentadas en la Reforma Curricular que se encontraba en aplicación desde el año 1996. La pérdida de vigencia de las perspectivas pedagógicas y curriculares constantes en dicho documento y considerando las disposiciones emanadas en la Constitución y el Plan Decenal hizo imprescindible que se propusiera una revisión y posterior derogación de la misma.

Pues queda claro, como se ha venido analizado en este documento, la sociedad gira en torno a una actividad dinámica y que es en esta dinámica de cambio constante e inmediato, por las condiciones tecnológicas y científicas del mundo contemporáneo, en que se hace necesario realizar reajustes en el currículo; en otras palabras, los cambios en la sociedad obligan a realizar cambio en la acción curricular que permita adecuar los contextos educativos a los sociales y viceversa. Esto obliga a la educación a realizar muchos esfuerzos en consolidar un currículo que atienda todas estas demandas; sin embargo, no es posible la atención a todas ellas; pero lo principal es que se están generando esfuerzos para adaptar de la manera posible las condiciones y experiencias vivenciales de la sociedad. Por ello, el mismo Ministerio de Educación (2010) en el documento de la Actualización y Fortalecimiento Curricular que indica que la misma: “tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, orientando el accionar educativo a la formación de

ciudadanos con valores que les permita interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad aplicando los principios del Buen Vivir” (p. 9).

Esta actualización es un referente curricular flexible que establece aprendizajes mínimos comunes y que se adaptan de acuerdo al contexto y necesidades del medio escolar basado en la Pedagogía Crítica que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivista.

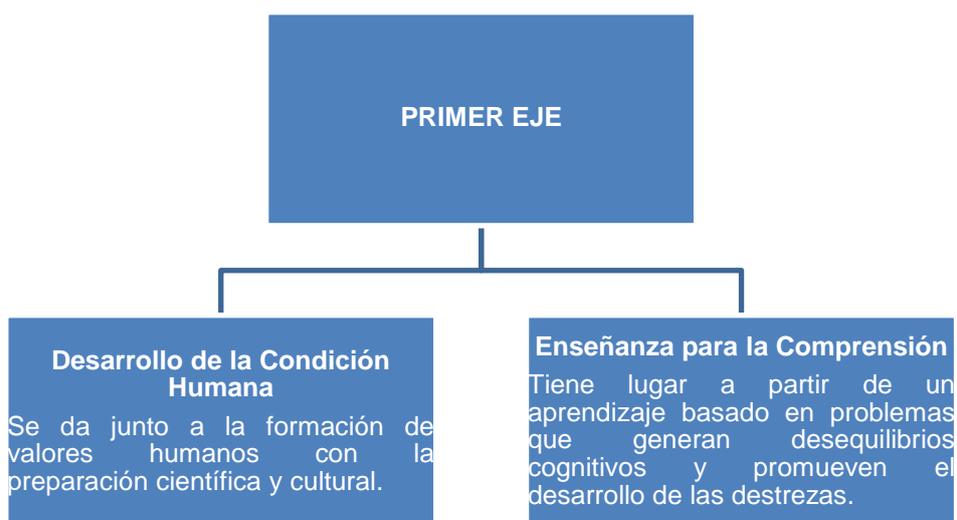
Cortijo (2010) señala en relación a la base curricular sobre la que se sostiene el diseño que:

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica del año 2010 se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas de la teoría curricular, y se ha estructurado sobre la base de objetivos educativos integradores y de destrezas con criterios de desempeño. (René Cortijo, 2010, p. 7).

Estas teorías y concepciones en las que se propone la Actualización Curricular son seis y se detallan a continuación:

1) El desarrollo de la condición humana y la enseñanza para la comprensión

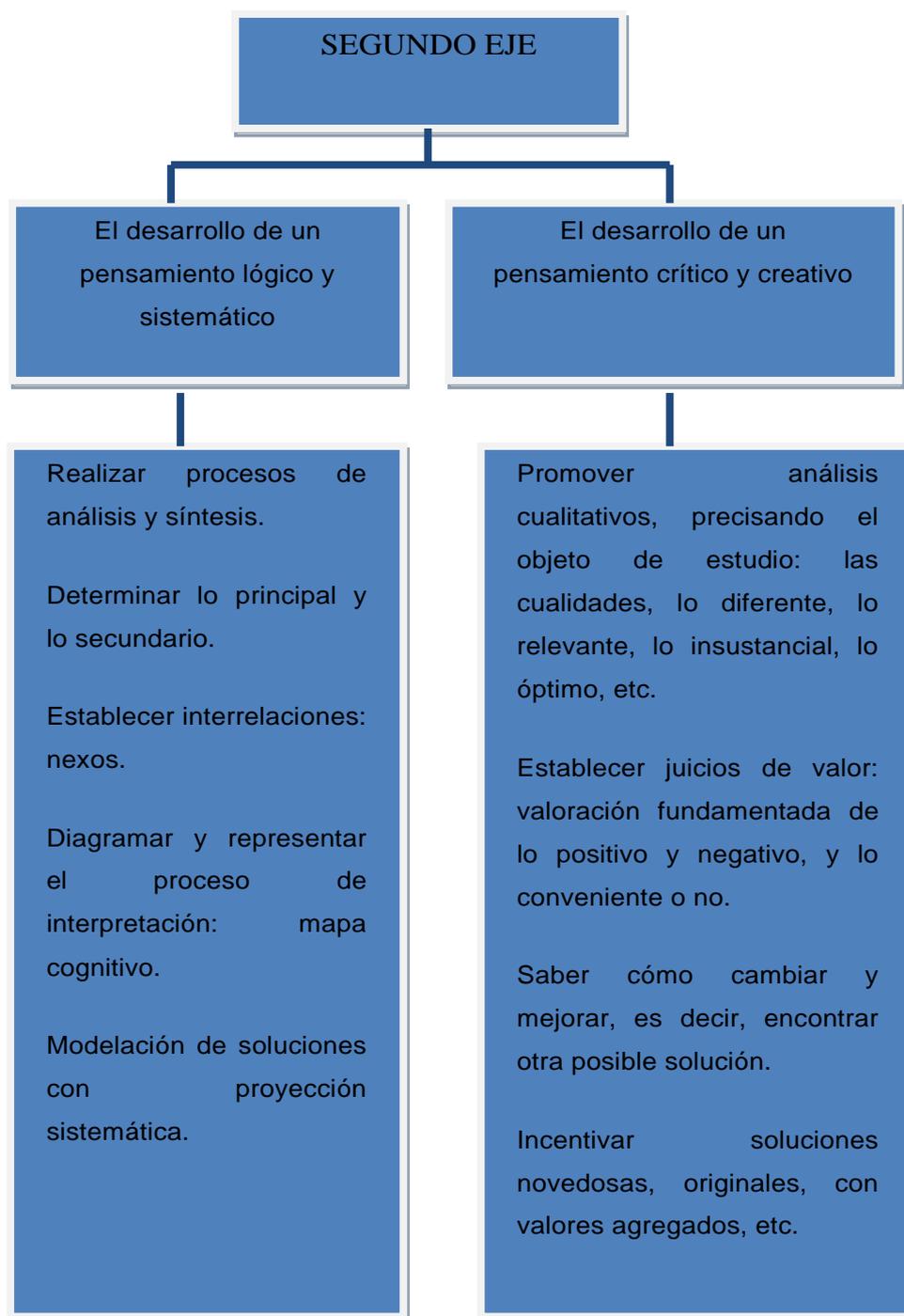
Gráfico 5: Condición Humana y Enseñanza para la Comprensión



Fuente: Tomado de CORTIJO, René: ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, Santillana S.A., Quito 2010, Pág. 7.

- 2) Proceso epistemológico: un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo.

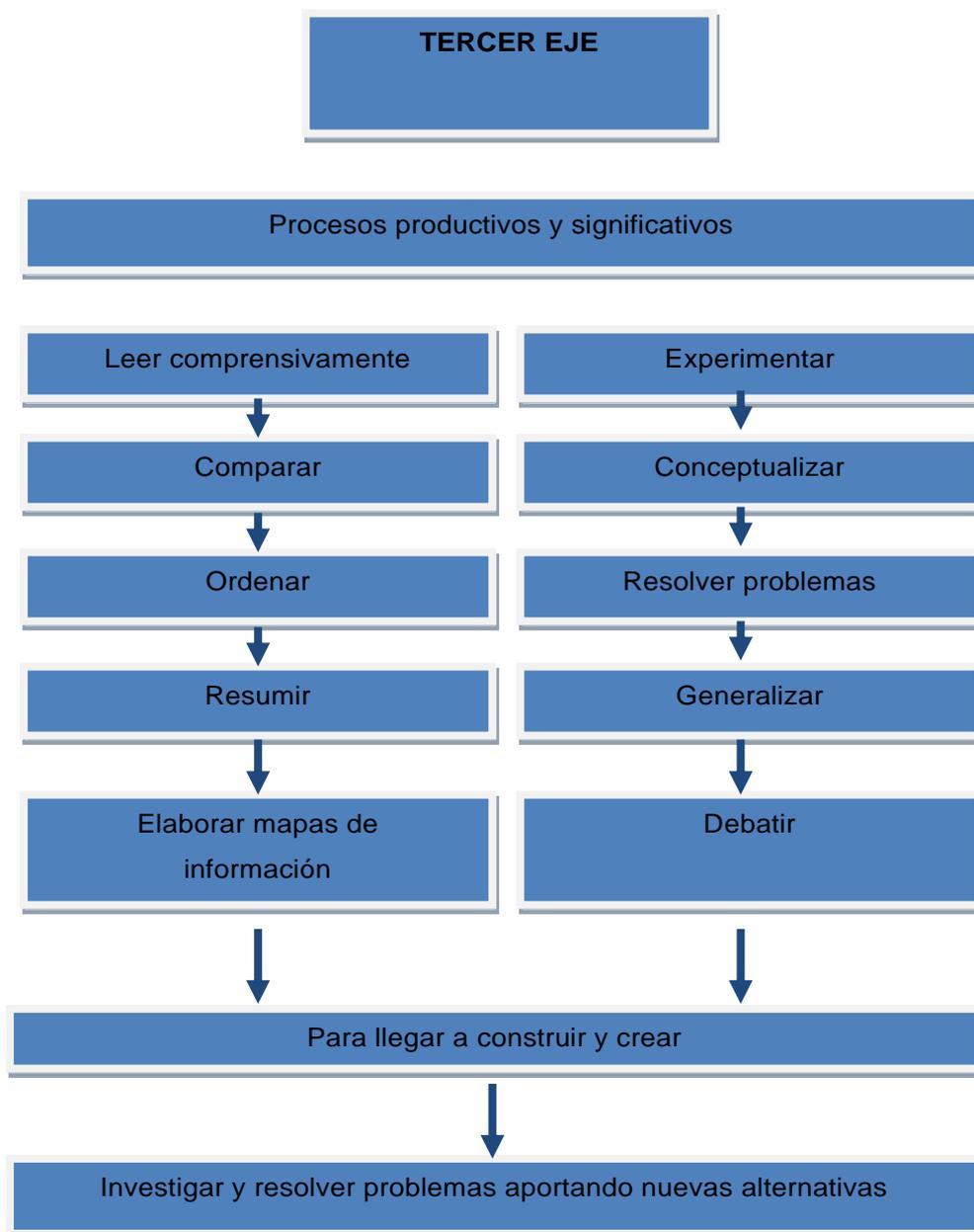
Gráfico 6: Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo



Fuente: Tomado de CORTIJO, René: ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, Santillana S.A., Quito 2010, Pág. 8.

3) Una visión crítica de la Pedagogía: un aprendizaje productivo y significativo.

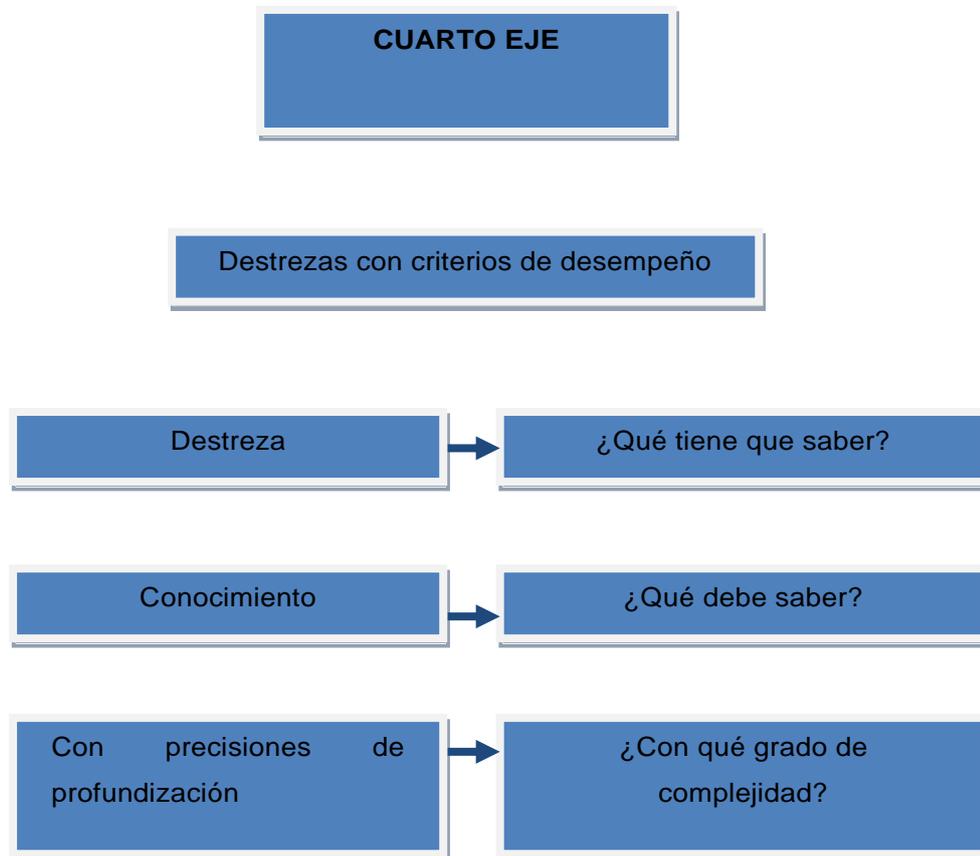
Gráfico 7: Visión Crítica de la Pedagogía



Fuente: Tomado de CORTIJO, René: ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, Santillana S.A., Quito 2010, Pág. 8.

4) Desarrollo de destrezas con criterios de desempeño

Gráfico 8: Destrezas con criterio de Desempeño



Fuente: Tomado de CORTIJO, René: ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, Santillana S.A., Quito 2010, Pág. 12.

5) El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación

Grafico 9: Uso de TICs

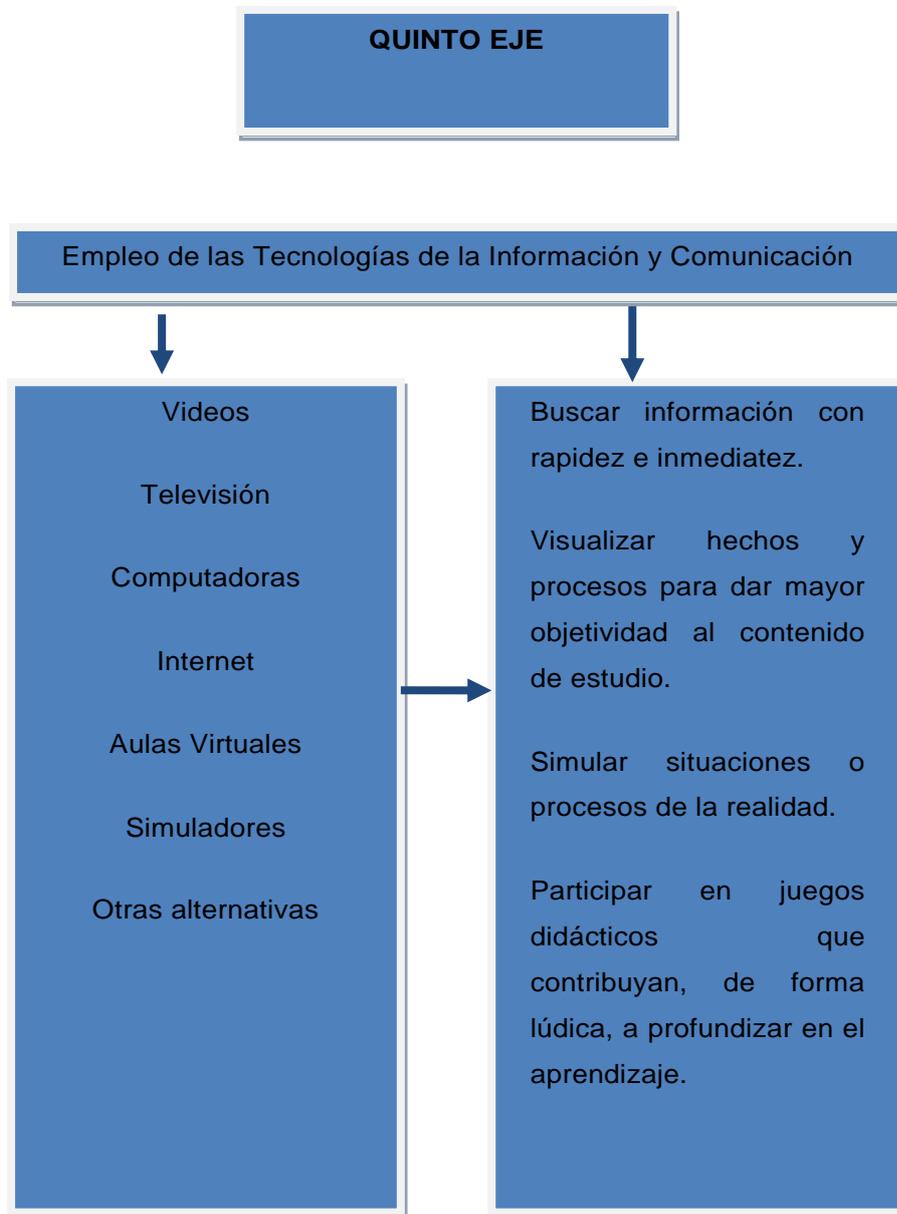
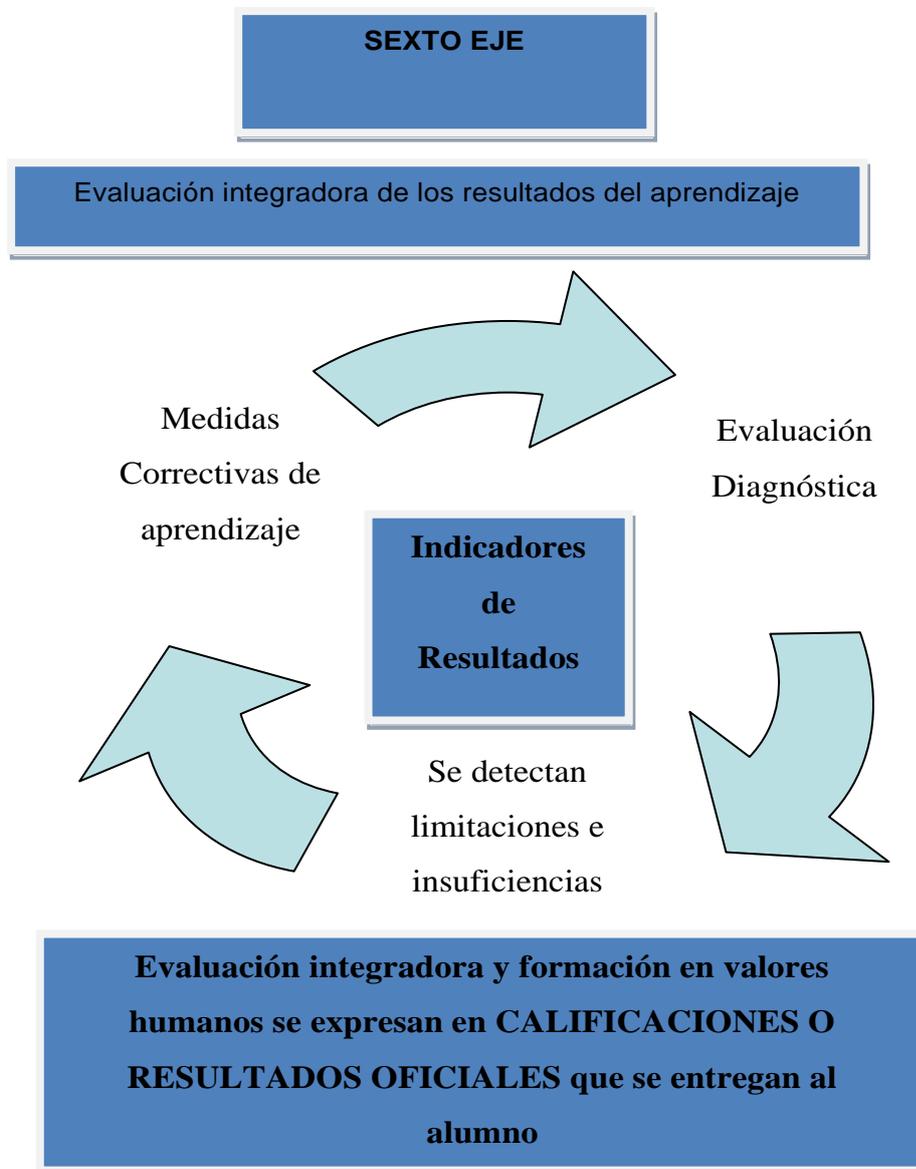


Figura No. 5: Tomado de CORTIJO, René: ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, Santillana S.A., Quito 2010, Pág. 13. (Elaboración propia).

6) La evaluación integradora de los resultados del aprendizaje.

Gráfico 10: Evaluación Integradora de Resultados



Fuente: Tomado de CORTIJO, René: ¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?, Santillana S.A., Quito 2010, Pág. 14. (Elaboración propia).

Este diseño curricular es el proceso a través del cual es desarrollado el currículo propuesto por la autoridad educativa y acogida por parte del profesional de la educación; para ello utiliza las distintas etapas integradoras que permiten establecer desde los más mínimos detalles de construcción del conocimiento, hasta la concreción del perfil propuesto para el alumnado, ya que es éste el principal objeto del diseño; es decir, formar un ser integral por medio de la enseñanza para la comprensión, con un pensamiento lógico, crítico y creativo que sea utilizado para resolver distintos problemas de la vida.

5.5 Ley Orgánica de Educación Intercultural

Esta Ley nueva, pues fue expedida en abril del 2011, es el resultado de un proceso riguroso de análisis y discusión en procura de que la educación ecuatoriana oriente sus principios en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, dispuesta en la Constitución; así como las relaciones entre sus actores. Principios generales que sustenta fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales en el ámbito educativo como la universalidad; la libertad; educación para el cambio; educación en valores; interés superior en los niños, niñas y adolescentes; igualdad de género; participación ciudadana; cultura de paz; investigación; equidad e inclusión; plurilingüismo; evaluación, gratuidad; entre otros.

La autoridad educativa indica que con esta Ley se han alcanzado logros significativos en el proceso de construcción del Sistema Nacional de Educación. Estos son:

1. Participación de la familia y la sociedad.
2. Atención ágil y oportuna a la ciudadanía.
3. Bachillerato General Unificado.
4. Educación Intercultural y Bilingüe.
5. Estándares Educativos.
6. Evaluación Educativa.
7. Capacitación y Profesionalización Docente.

8. Remuneración Justa.

Sin lugar a duda la Ley Orgánica de Educación Intercultural propone aspectos interesantes que con el trascurso del tiempo se verán reflejados en el accionar educativo, y fundamentalmente en la práctica pedagógica y curricular de los docentes. Por ello, es importante que este proceso sea revisado y evaluado de manera constante por los entes pertinentes, sobre todo, por la ciudadanía a quien está dirigida la Ley y en la cual se nutre la educación y la pedagogía.

5.6 Nuevo Bachillerato Unificado

Los paradigmas educativos presentan en la actualidad un interés marcado en las libertades de hacer, saber, obrar, sentir y amar de los seres humanos. A esto se une la necesidad de innovación en la concepción de las capacidades de comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pregona el aprendizaje significativo, lógico y crítico. En ese contexto desde mediados del año 2010 la Autoridad Educativa ha venido incentivando la construcción de un nuevo modelo de Bachillerato Ecuatoriano. La propuesta del Ministerio de Educación se encuentra en proceso de revisión, luego de haber sido socializada y está próxima a ser implementada. Pues, en este sentido, en la Disposición Transitoria Sexta de la Ley Orgánica de Educación Intercultural nos indica que el Bachillerato General Unificado debe ser aplicado durante el año lectivo 2011-2012 en todos los centros educativos del país a partir del primer curso de bachillerato.

La Bachillerato General Unificado según dispone la Ley Orgánica de Educación Intercultural estará comprendida de tres años de educación obligatoria luego de que el estudiante haya cursado la Educación General Básica. La finalidad que se propicia es brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guía para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Dentro de estos, se pretende que el

estudiante desarrolle capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, para que puedan ser entes activos para el trabajo, el emprendimiento y el acceso a la educación superior. Esto se hará a través de un tronco de asignaturas generales pudiendo optar por dos opciones de estudio: el Bachillerato en Ciencias en el que complementariamente al tronco común se recibe formación en áreas científico-humanísticas; y/o el Bachillerato Técnico que además del tronco común de asignaturas se ofrecerá áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas las que permitan al ciudadano ingresar al mercado laboral y pueda iniciarse en las actividades de emprendimiento social y económico.

Estas iniciativas que ha instaurado el Gobierno a través de todo el aparato estatal, especialmente, el Ministerio de Educación augura cambios profundos en nuestro sistema educativo. Pero no debemos dejar de lado, que estas iniciativas deben estar unidas a motivaciones esenciales en los actores educativos. En los docentes seguridad de la carrera educativa, incentivos a la superación, la profesionalización y la investigación. A los estudiantes oportunidades de incursionar en la creatividad e innovación, recursos didácticos acordes a la época, becas a la excelencia. Pues como dice Fritz März (2001) refiriéndose a las últimas palabras expresadas por Sócrates antes de morir: "Al final de su camino por el mundo, no le queda al hombre más que su formación y su educación" (p. 11).

METODOLOGÍA

Consciente del desarrollo de la Investigación Educativa, se ha considerado que para obtener los mejores resultados en el presente trabajo, no se podía prescindir de la misma, luego de analizar las disposiciones pertinentes en la guía de investigación. El investigador como punto de partida propuso la revisión bibliográfica que respalde el proceso de explotación de la información y su consecuente discusión. Una cuestión muy relevante de esta labor constituyó la solicitud realizada de manera oficial, a los directivos de las dos instituciones educativas para que se autorice a través del respectivo permiso y se proceda a realizar la aplicación de los instrumentos investigativos y demás observaciones de campo. El estudio se enfoca en determinar la realidad ecuatoriana de la práctica pedagógica y curricular, estableciendo cuales son los modelos curriculares aplicados y la pedagogía que se practica, en este contexto la metodología utilizada a llenado la expectativa esperada y elevada el conocimiento en torno a este tema de actualidad.

Contexto

La investigación se llevó a cabo considerando varios parámetros que permitan configurar condiciones suficientes que eleven la veracidad y objetividad de los resultados obtenidos. En este sentido, se propuso dos instituciones educativas con características propias, las cuales se detalla de manera separada para una mejor comprensión:

- **Colegio Fisco misional Alejandro Humboldt** ubicado en la Región Insular, provincia de Galápagos, cantón San Cristóbal. Este centro educativo es uno de los tres planteles que están instalados en la isla. San Cristóbal con una población de aproximadamente cinco mil habitantes (5.000) es la capital provincial, centro turístico reconocido a nivel mundial por su espectacular naturaleza única en el mundo. Apartada del Ecuador Continental a mil kilómetros (1.000) de distancia las condiciones socioeconómicas de esta provincia se remiten al

turismo que de manera general son buenas; sin embargo, respecto al ámbito educativo aunque las condiciones son significativas, se limitan por la falta de capacitación docente, escasos recursos y medios tecnológicos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, reducido interés de las familias por educar a sus hijos considerando otras fuentes de ingresos como la pesca, el turismo, la navegación, entre otros (Ver Anexo 4).

- **Escuela Fiscal Club de Leones** ubicada en la Región Sierra, en la provincia de Pichincha, en la ciudad de Quito capital del Ecuador. Esta escuela acoge a niños y niñas cuyas familias pertenecen a un nivel económico medio-bajo de la parte oriental del Distrito Metropolitano. A diferencia del anterior centro educativo investigado, las condiciones de esta escuela son limitadas tanto en lo económico como en lo educativo. Sin embargo, el esfuerzo de la dirección, la planta docente y los representantes del alumnado han sabido superar muchos inconvenientes a través de la colaboración conjunta y comunitaria (Ver Anexo 4).

Métodos

La naturaleza inductiva de esta aproximación metodológica y el énfasis en la perspectiva de los participantes hace que el investigador busque las maneras en que las personas estudiadas (directivos, docentes y alumnos) den significado a sus experiencias. En este sentido, el investigador asume que las personas actúan sobre la base de sus interpretaciones de la experiencia, por tanto, está interesado en qué experimentan los sujetos objeto de estudio y en cómo interpretan estas experiencias.

Técnicas

El proceso investigativo para la construcción del presente trabajo se compuso de tres instancias. La primera, a través de una investigación documental para la recopilación de información y material bibliográfico como sustento en la estructuración del marco teórico, figurando en la parte pertinente de este

documento. La segunda, en que el investigador ha confiado aplicar dos técnicas cualitativas de recogida de datos: la de observación participante – en un grado moderado-, es decir, que las notas e información recolectada por el investigador, no proceden solamente de lo que observa desde fuera, sino de sus vivencias o experiencias con el grupo o con algunos de los actores; y la entrevista en profundidad –a través de entrevistas directas con los actores de proceso-. La tercera es la ficha de observación de la práctica docente (Ver Anexo 3) la que permite ejercer la observación in situ, llenarla y establecer parámetros y criterios dentro de la investigación.

Instrumento de Investigación

El diseño de un cuestionario de encuesta descriptiva -como un recurso de recolección directa de la información de los investigados- dirigida a directivos, docentes y alumnos, es el fundamento del trabajo investigativo. Diseñada de forma mixta, es decir, que las preguntas desplegadas poseen dos elementos: uno cuantitativo y otro cualitativo. Esta estructura permite obtener información de dos fuentes que sirven de apoyo para el desarrollo de la discusión, las conclusiones y las recomendaciones. Finalmente, todo este proceso propende disponer la propuesta de intervención a la problemática que se ha detectado y que consta en el respectivo apartado de este documento.

Participantes

El siguiente esquema permite visualizar los participantes constantes en la presente investigación, los cuales plasmaron sus criterios y perspectivas en la aplicación de la encuesta descriptiva:

Docentes de Escuela Fiscal Club de Leones	20
Docentes del Colegio Fisco misional Alejandro Humboldt	20
Directivos de Escuela Fiscal Club de Leones	01
Directivos del Colegio Fisco misional Alejandro Humboldt	02
Estudiantes de Escuela Fiscal Club de Leones	20
Estudiantes del Colegio Fisco misional Alejandro Humboldt	20

Procedimiento

La presente investigación de tipo descriptiva y basada en el análisis crítico se desarrolló durante un tiempo aproximado de cinco meses, durante los cuales se cumplió un cronograma de trabajo definido y un proceso investigativo concreto.

Como primer paso, luego de la primera asesoría presencial y de manera paralela se estableció la recopilación bibliográfica para la formulación del sustento de marco teórico así como la búsqueda de las instituciones educativas que presten la colaboración y autorización para aplicación de las técnicas y el instrumento de investigación. Es así, que el investigador consideró la factibilidad de realizar la investigación en dos regiones diferentes –Insular y Sierra- situación que coadyuvó a que este trabajo proporcione resultados eficientes y que demuestran realidades similares pese a la distancia, contexto social y económico, inicio año lectivo distinto, entre otros.

El segundo paso, una vez ubicadas las instituciones educativas se procedió a realizar una entrevista con las autoridades para obtener el permiso respectivo en el desarrollo de la investigación de campo, aplicación del instrumento y técnicas investigativas. Este es uno de los pasos fundamentales que el investigador ha considerado debido a la apertura brindada por las autoridades, docentes y alumnos de los centros educativos que facilitaron el presente trabajo.

El tercer paso, con la autorización pertinente el investigador procede a preparar el material para la investigación de campo basado en la muestra dispuesta en la guía de estudio. Posteriormente se procede a la aplicación de las encuestas descriptivas en un lapso de diez (10) días, tiempo en el que también se aprovecha para realizar observaciones directas, llenar las fichas de observación y convivir en el entorno educativo señalado.

El cuarto paso, corresponde a la organización de la información obtenida en las encuestas, fichas de observación y apuntes personales, procediendo a

tabular los datos en un tiempo aproximado de quince (15) días, a fin de establecer los resultados que son fruto de todo el proceso investigativo.

El quinto paso, una vez tabulado los datos y dispuestos en gráficos para una mayor ilustración, se realiza el análisis e interpretación de la información obtenida. Para este paso, se considera la referencia bibliográfica estructurada en el marco teórico, de la cual deriva la discusión como un mecanismo para establecer conclusiones y recomendaciones encontradas a lo largo de la investigación, el tiempo utilizado en este paso es de quince (15) días.

Un sexto paso, corresponde a la redacción de la propuesta como aporte del investigador a la comunidad educativa, considerando todo los pasos del procedimiento, sobre todo, refleja las aspiraciones de mejoramiento de la labor docente y reduce las limitaciones en su práctica pedagógica-curricular dentro del aula y fuera de ella, esta propuesta se redactó en quince (15) días.

Finalmente, el séptimo paso considerado es la redacción del primer borrador de tesis para la revisión y correcciones respectiva. Proceso que se lleva a efecto en la segunda asesoría presencial por parte de los Directores.

A continuación se detalla el cronograma propuesto por el investigador y que resume el procedimiento antes mencionado:

CRONOGRAMA DE PROCEDIMIENTO INVESTIGATIVO			
Pasos	Procedimiento	fechas	Observación
1	Revisión bibliográfica y elaboración de marco teórico. Búsqueda de contexto y centros educativos	Enero 01 al Febrero 14 del 2011	Ninguna
2	Entrevista con autoridades de los centros educativos para obtener permiso respectivo	15 al 17 de febrero del 2011	Ninguna
3	Preparación del material para investigación de campo. Investigación de Campo. Aplicación del instrumento de investigación y demás técnicas	21 de febrero al 11 de marzo del 2011	Ninguna
4	Organización de la información obtenida. Tabulación de datos. Establecimiento de resultados	15 al 31 de marzo del 2011	Ninguna
5	Análisis e interpretación de resultados. Discusión, elaboración de conclusiones y recomendaciones	01 al 15 de abril del 2011	Ninguna
6	Redacción de la propuesta	15 al 31 de abril del 2011	Ninguna
7	Redacción del primer borrador de tesis para la revisión y correcciones en la segunda asesoría por parte de los Directores	01 al 20 de mayo del 2011	Ninguna

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y TIEMPOS POR MESES						
No.	ACTIVIDADES	Ene	Feb	Mar	Abr	May
1	Marco Teórico-Contexto					
2	Establecer contacto con directivos					
3	Preparación-Aplicación material					
4	Tabulación-Resultados					
5	Análisis-Discusión					
6	Redacción de Propuesta					
7	Borrador de Tesis					

Recursos

Recursos Humanos

El investigador dentro de la presente investigación contó con su contingente personal y profesional.

Recursos Institucionales

Este recurso se estableció a través de los dos centros educativos que proporcionaron la colaboración para la investigación de campo, poniendo a disposición del investigador la infraestructura y lo que se considere pertinente para facilitar el presente trabajo.

Recursos Materiales y Económicos

Así también, dentro de estos recursos se adiciona el presupuesto de inversión, determinado los gastos que se incurrieron para la ejecución de la presente investigación. A continuación se detalla en un esquema lo indicado:

No.	EGRESO	VALOR
1	Pago asesoría	200,00
2	Libros	160,00
3	Papelería, fotocopias	80,00
4	Trasporte y material didáctico	100,00
5	Otros gastos	100,00
	TOTAL (Dólares)	640,00

1 RESULTADOS

1.1 Resultados de encuestas aplicadas a docentes

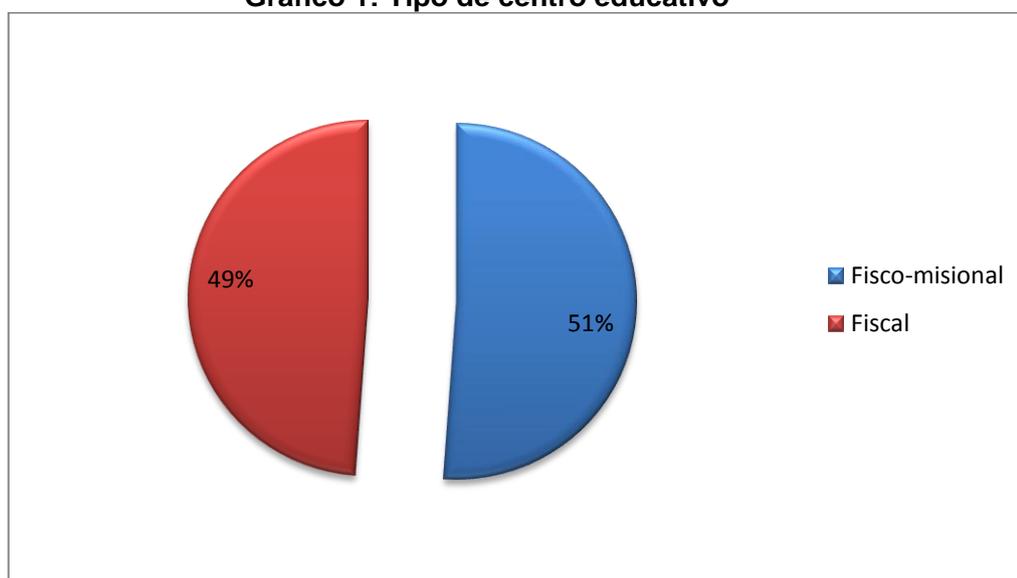
1.1.1 Identificación

Los datos respecto a la identificación de los docentes se encuentran a continuación:

Tabla 1: Tipo de centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Fisco-misional	22	51.2
	Fiscal	21	48.8
	Total	43	100.0

Gráfico 1: Tipo de centro educativo



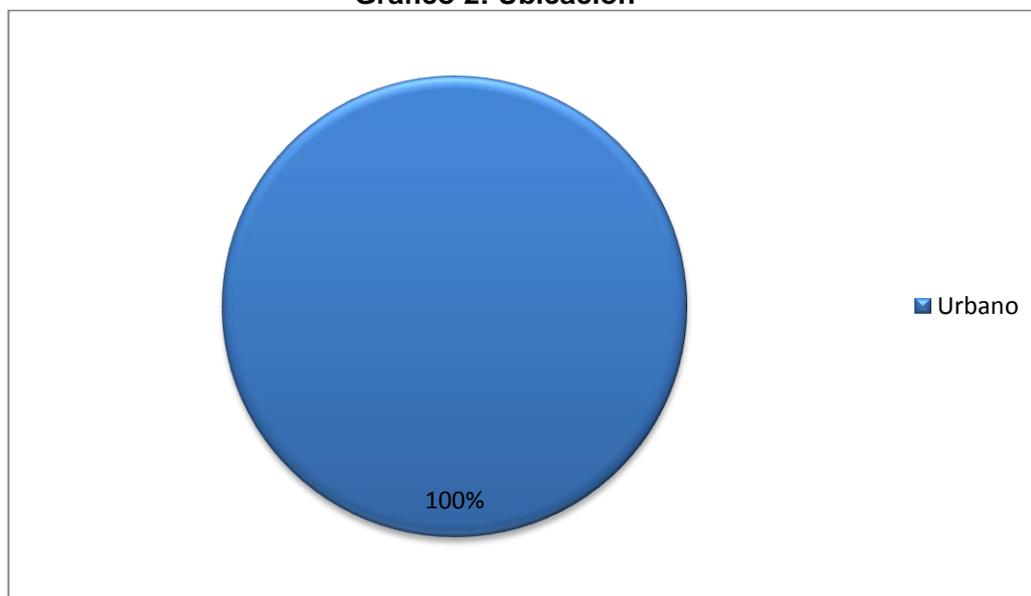
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 51% de los docentes encuestados pertenecen a una institución de tipo fisco-misional, frente a un 49% de docentes pertenecientes a un colegio fiscal. Esta segmentación por tipo de centro educativo permite evidenciar como es presenta la situación tanto en escuelas fiscales como en las particulares, considerando que estas últimas se manejan en ocasiones, de una forma un poco más alejada del currículo del estado.

Tabla 2: Ubicación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Urbano	43	100.0

Gráfico 2: Ubicación



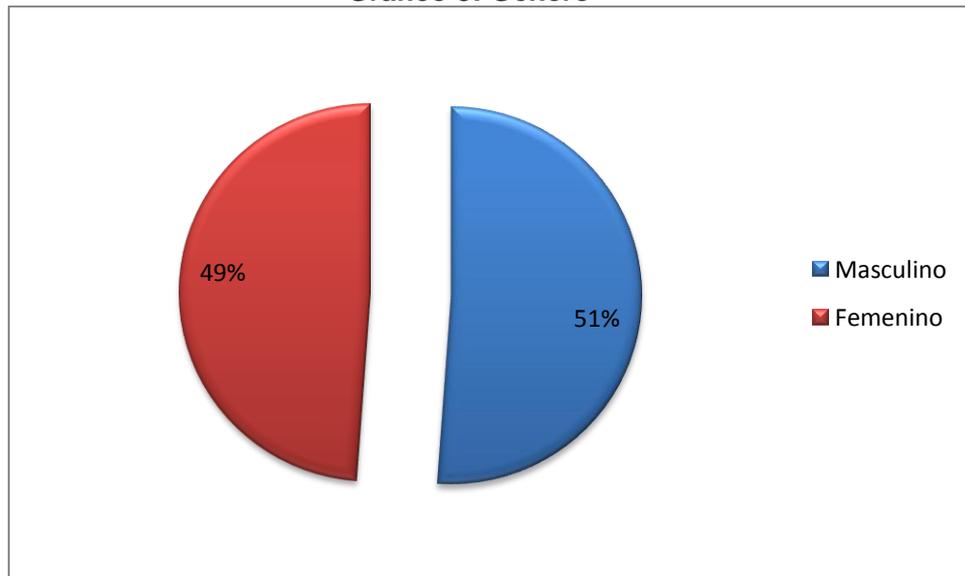
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 100% de encuestados pertenecen a una institución que está ubicada dentro de suelo urbano, por lo mismo, no se considerarán los problemas inherentes a instituciones de tipo rural.

Tabla 3: Género

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Masculino	22	51.2
	Femenino	21	48.8
	Total	43	100.0

Gráfico 3: Género



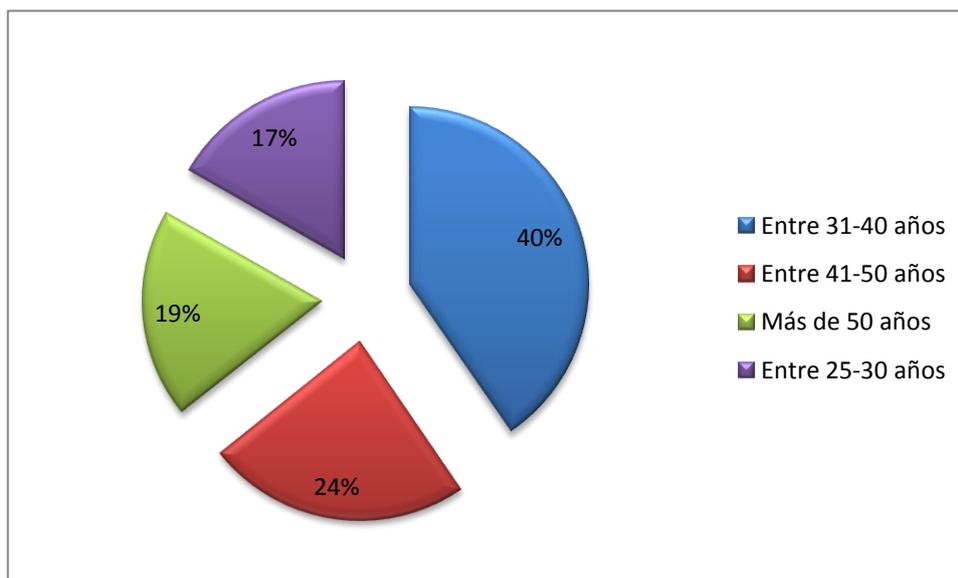
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 51% de encuestados corresponde a docentes de género masculino frente a un 49% de docentes de género femenino, por lo mismo los resultados no se encontrarán.

Tabla 4: Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Entre 31-40 años	17	39.5	40.5
	Entre 41-50 años	10	23.3	23.8
	Más de 50 años	8	18.6	19.0
	Entre 25-30 años	7	16.3	16.7
	Total	42	97.7	100.0
Perdidos	No responde	1	2.3	
	Total	43	100.0	

Gráfico 4: Edad



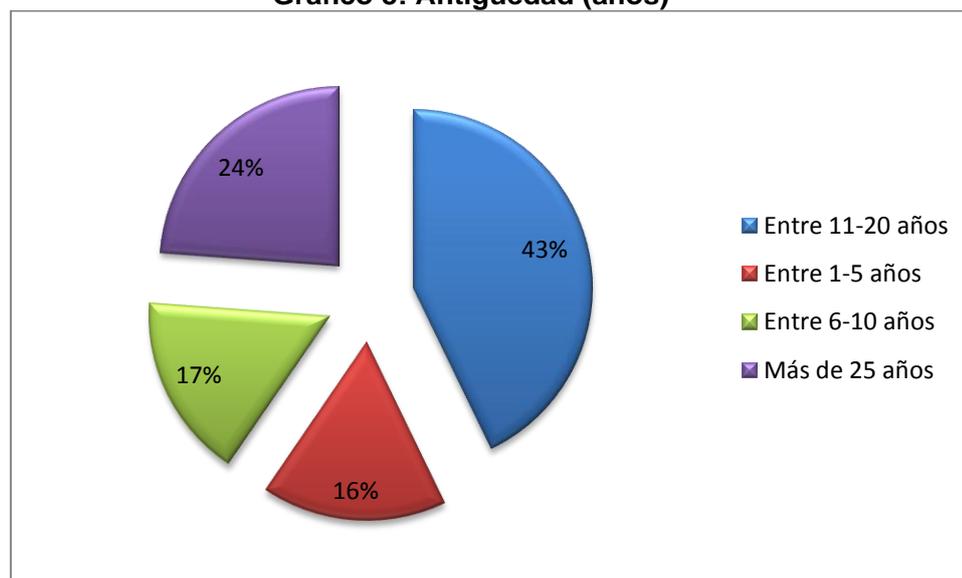
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 40% de los encuestados corresponde a docentes entre 31-40 años. Un 24% entre 41 y 50 años.. un 19% corresponde a docentes mayores de 50 años y un 17% ente 25 y 30 años. Se observa entonces que la tendencia en la edad supera los 30 años, siendo el personal ente 25-30 años el menos numeroso. A mayores edades se estima mayor experiencia dentro de la educación, pero a la vez también un manejo más enfatizado en el modelo tradicional (Principalmente en el personal mayor a 41 años), pues los modelos pedagógicos actuales llevan poco tiempo de vigencia y por lo mismo tienen menor difusión.

Tabla 5: Antigüedad (años)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Entre 11-20 años	18	41.9	42.9
	Entre 1-5 años	7	16.3	16.7
	Entre 6-10 años	7	16.3	16.7
	Más de 25 años	10	23.3	23.8
	Total	42	97.7	100.0
Perdidos	No responde	1	2.3	
	Total	43	100.0	

Gráfico 5: Antigüedad (años)



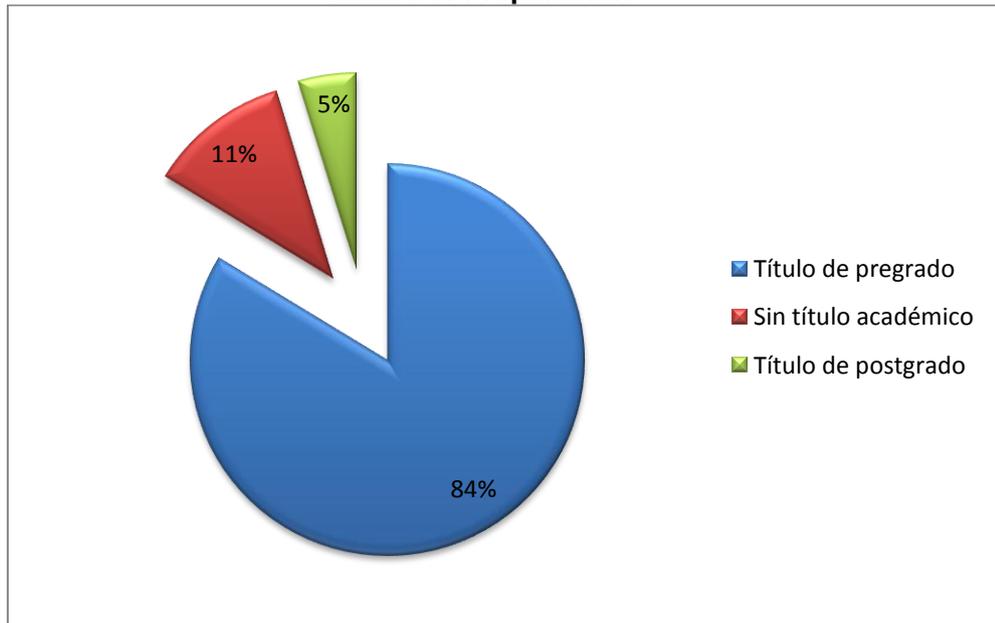
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 43% de docentes tiene una antigüedad en la institución entre 11-20 años, un 24% mas de 25 años, un 17% entre 6-10 años y solamente un 16% entre 1-5 años, por lo que se puede asegurar que al menos un 84% de docentes conocen la institución, el currículo y el modelo de enseñanza de manera segura, pues llevan varios años en la misma institución educativa.

Tabla 6: Preparación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Título de pregrado	36	83.7
	Sin título académico	5	11.6
	Título de postgrado	2	4.7
	Total	43	100.0

Gráfico 6: Preparación



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

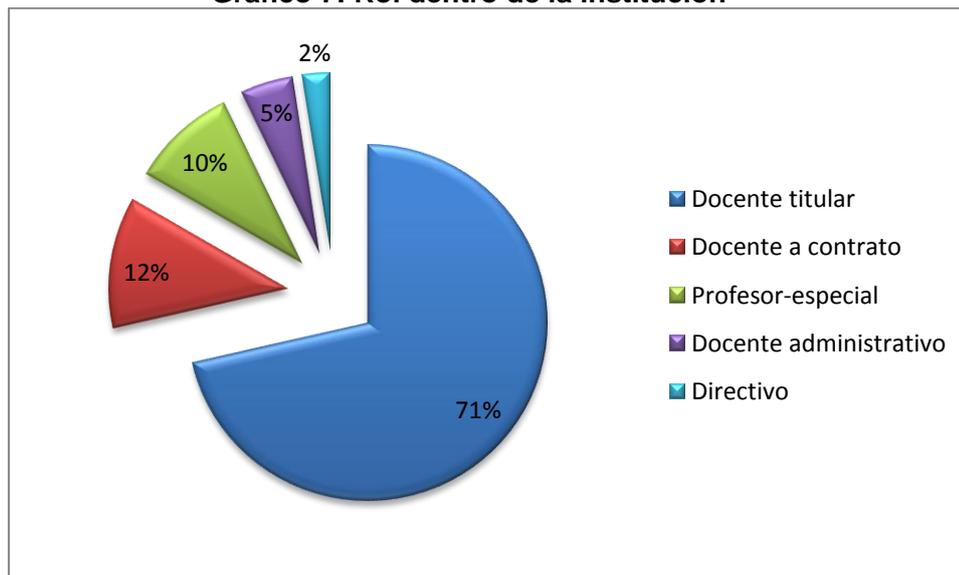
Un 84% de docentes tienen título de pregrado, un 11% menciona no poseer título académico y un 5% título de postgrado. Es claro que la gran mayoría de docentes tienen un título profesional, siendo estos un 89% frente a un porcentaje menor que no cuenta con título académico por lo que se podría suponer que este 11% se encuentra dentro del 17% que tiene entre 25-30 años.

Es importante considerar que la gran mayoría cuenta con un título profesional para analizar el modelo pedagógico que se aplique pues no necesariamente todos los profesionales contarán con bases pedagógicas.

Tabla 7: Rol dentro de la institución

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Docente titular	30	69.8
	Docente a contrato	5	11.6
	Profesor-especial	4	9.3
	Docente administrativo	2	4.7
	Directivo	1	2.3
	Total	42	97.7
Perdidos	No responde	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 7: Rol dentro de la institución



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 71% de encuestados trabaja en la institución como docente titular, un 12% se maneja como docente a contrato. Un 10% lo constituyen profesores-especiales. Un 5% se perfila como docente administrativo y un 2% de encuestados se trata de directivos de la institución.

Al manejar un porcentaje bastante alto de encuestados que ejercen funciones de docentes se eleva la confiabilidad y la validez de los resultados obtenidos en preguntas posteriores.

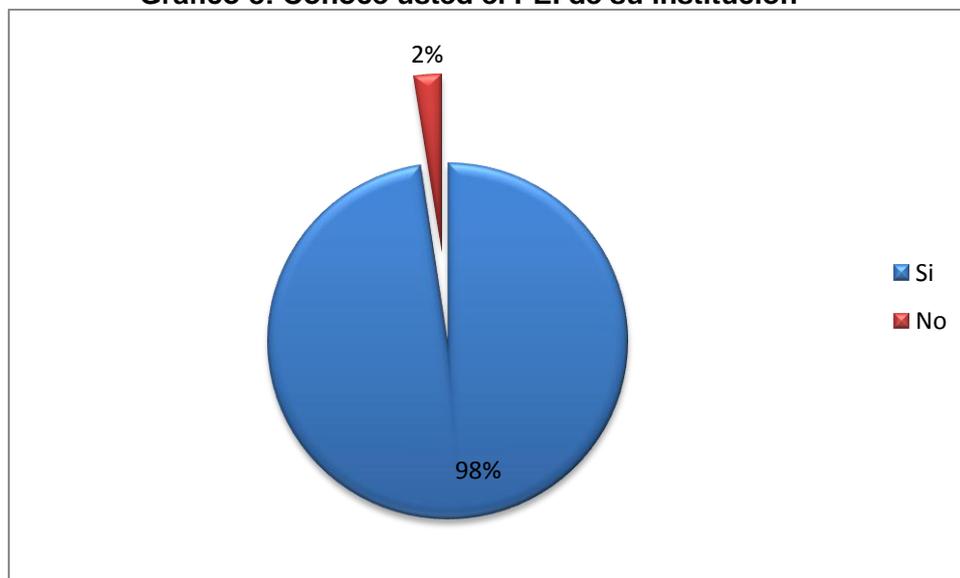
1.1.2 Planificación pedagógica y actualización del Centro Educativo (PEI)

Las preguntas de la encuesta determinadas a establecer cómo se presenta la Planificación pedagógica y actualización del centro Educativo se presentan a continuación:

Tabla 8: Conoce usted el PEI de su institución

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	41	95.3
	No	1	2.3
	Total	42	97.7
Perdidos	Sistema	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 8: Conoce usted el PEI de su institución



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

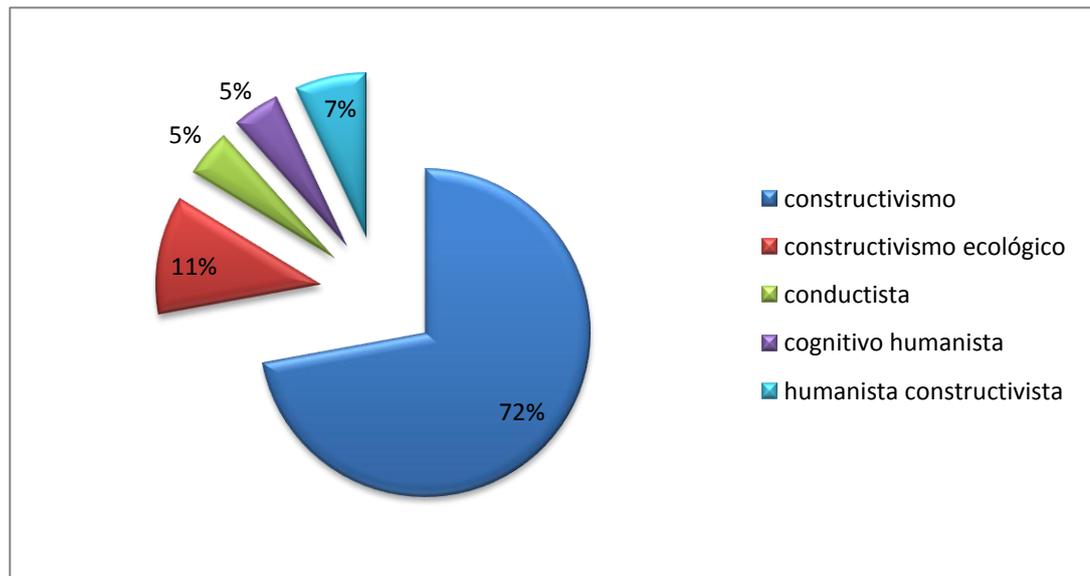
El 98% de los docentes menciona conocer el PEI de la institución, lo que sería lógico considerando que al menos un 84% lleva más de 6 años como docentes en la institución educativa. Un 2% menciona no conocer el PEI de su institución, pudiendo tratarse de docentes nuevos.

El conocer el PEI sugiere que se manejan también las bases y objetivos planteados por la Institución en la aplicación del currículo.

Tabla 9: Indique el modelo pedagógico que presenta el centro en el cuál labora

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	constructivismo	31	72.1
	constructivismo ecológico	5	11.6
	conductista	2	4.7
	cognitivo humanista	2	4.7
	humanista constructivista	3	7
	Total	43	100.0

Gráfico 9: Indique el modelo pedagógico que presenta el centro en el cuál labora



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

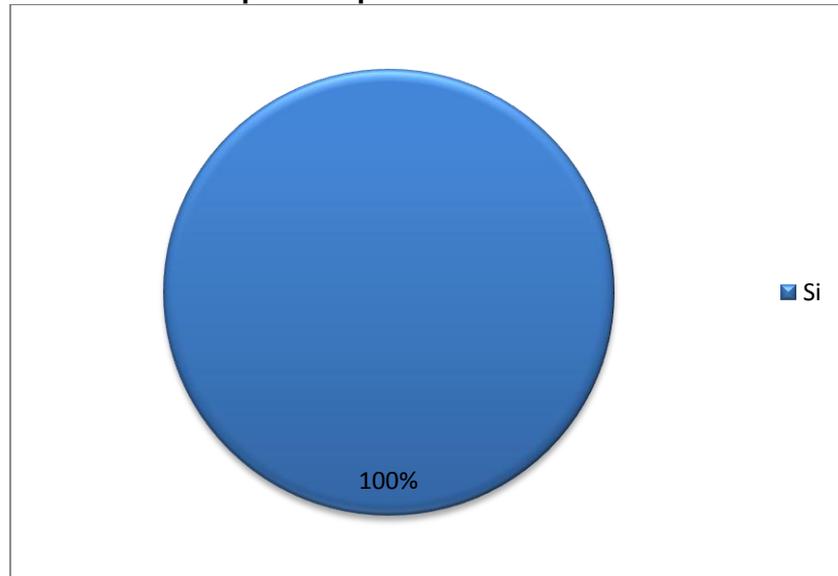
El 72% de docentes menciona que el centro en el cuál labora se maneja bajo un modelo constructivista, un 11% lo denomina como constructivismo ecológico, un 7% como humanista constructivista, un 5% como conductista y otro 5% como cognitivo humanista.

Es claro que el modelo predominante es el constructivista pues tanto el llamado constructivismo ecológico como el humanista parten de las mismas bases pedagógicas pero se manejan bajo ejes distintos.

Tabla 10: Participa en la planificación curricular de su centro?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	43	100.0

Gráfico 10: Participa en la planificación curricular de su centro?



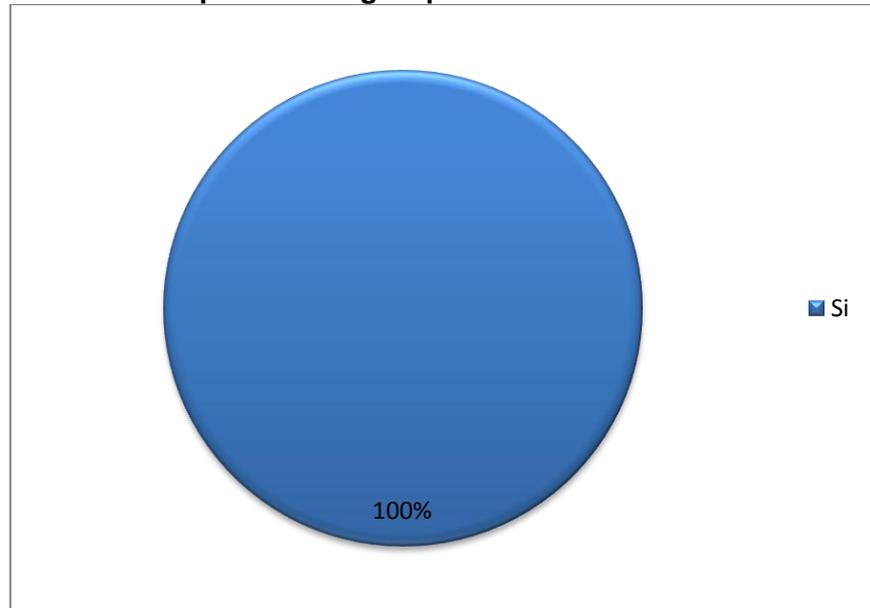
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 100% de los docentes menciona participar en la planificación curricular de su centro, lo que sugiere que son considerados en la elaboración del currículo institucional y parten de este para la elaboración de los planes de aula.

Tabla 11: Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	43	100.0

Gráfico 11: Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases?



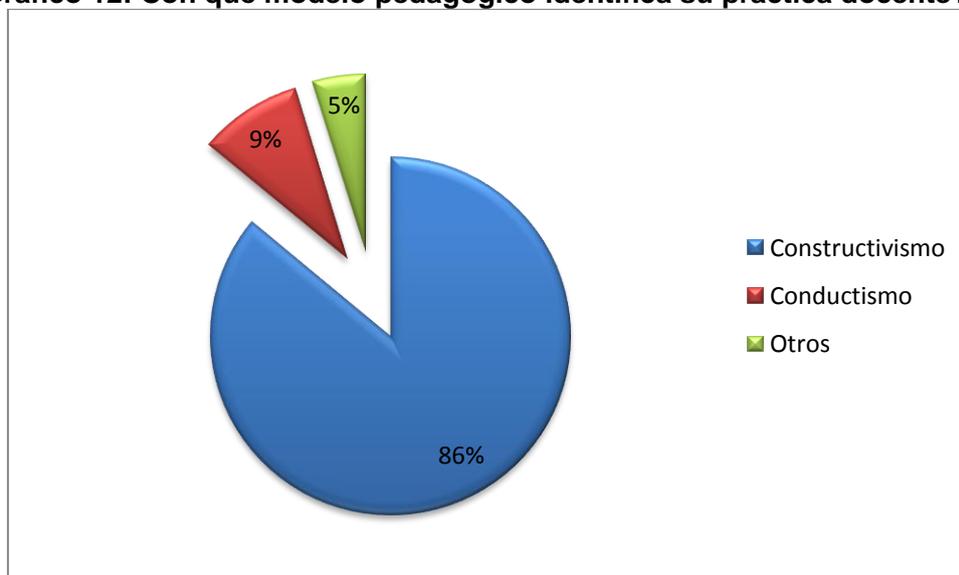
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 100% de docentes menciona emplear estrategias para el desarrollo de sus clases. Entre estas estrategias se mencionan de forma más común los trabajos en grupo, Dinámicas, y la motivación a los estudiantes mediante actividades premiadas con notas.

Tabla 12: Con qué modelo pedagógico identifica su práctica docente?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Constructivismo	37	86.0
	Conductismo	4	9.3
	Otros	2	4.7
	Total	43	100.0

Gráfico 12: Con qué modelo pedagógico identifica su práctica docente?



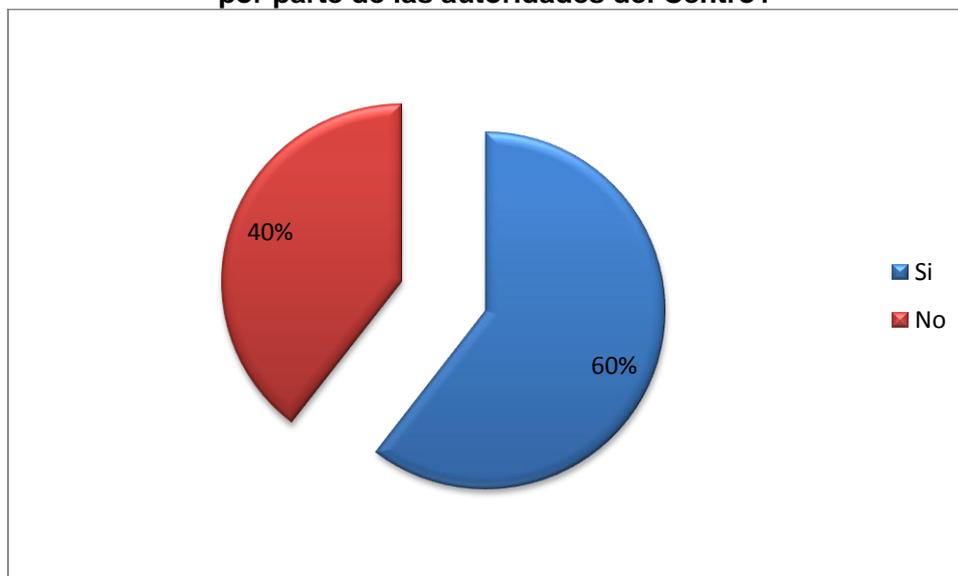
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 86% de los docentes identifica el modelo aplicado en su práctica docente con el constructivismo. Un 9% con el conductismo y un 5% mencionan otros modelos como el tradicional. Se observa que los docentes se apegan en su mayoría el modelo propuesto por la institución, mismo que en su mayoría se definía como constructivista.

Tabla 13: Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Centro?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	26	60.5
	No	17	39.5
	Total	43	100.0

Gráfico 13: Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Centro?



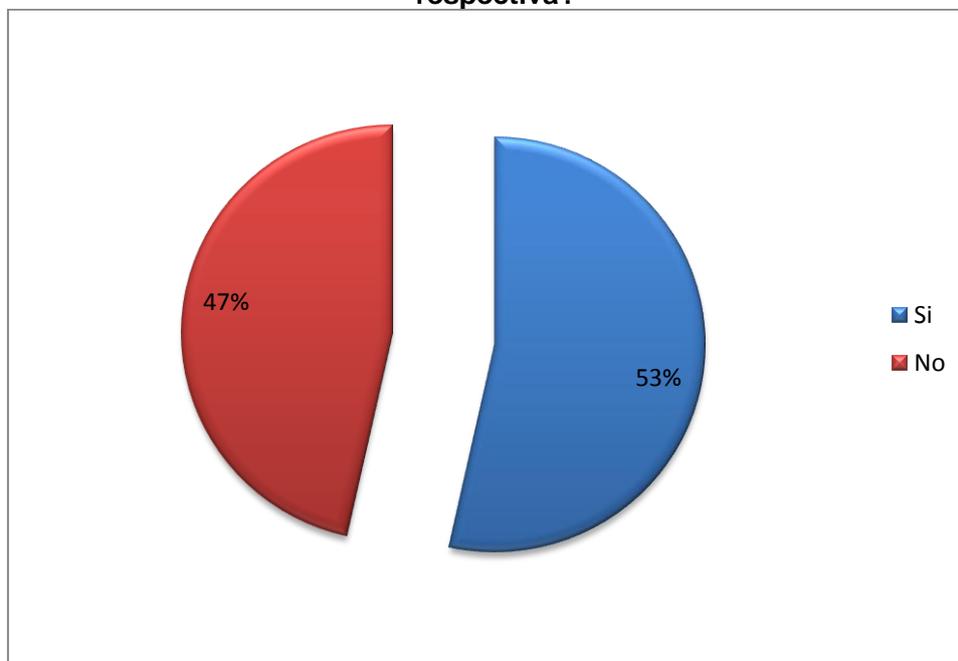
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 60% de los docentes menciona que se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Centro, frente a un 40% que menciona que no se da esta situación. La actualización pedagógica, consistente en dar una inducción a los docentes acerca de nuevas tendencias dentro de la enseñanza, no se está llevando a cabo con el porcentaje total de los docentes, enfocándose principalmente en un porcentaje de estos.

Tabla 14: Han gestionado por parte de la planta docente, la capacitación respectiva?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	23	53.5
	No	20	46.5
	Total	43	100.0

Gráfico 14: Han gestionado por parte de la planta docente, la capacitación respectiva?



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

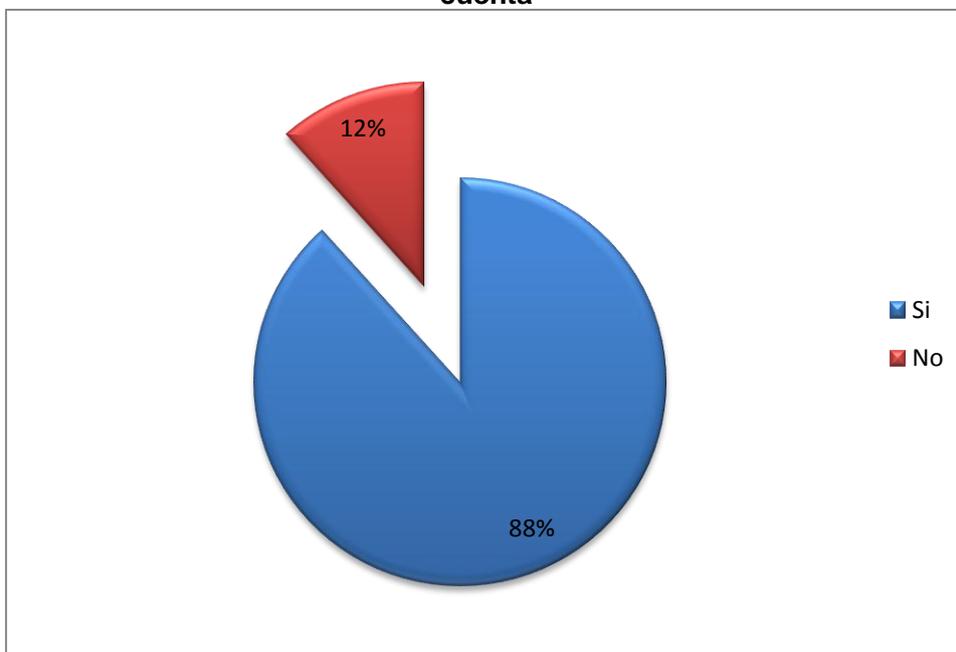
El 53% de los docentes encuestados ha gestionado por parte de la planta docente, la capacitación respectiva en temas afines a la pedagogía. Un 47% de los docentes mencionan no haberse presentado esta situación.

Estas capacitaciones se refieren a temas que los propios docentes han considerado como relevantes y por lo mismo han realizado las gestiones necesarias para llevarlas a cabo, no obstante solamente un 53% ha participado de esta actividad.

Tabla 15: Para su mejoramiento pedagógico se capacita por su propia cuenta

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	38	88.4
	No	5	11.6
	Total	43	100.0

Gráfico 15: Para su mejoramiento pedagógico se capacita por su propia cuenta



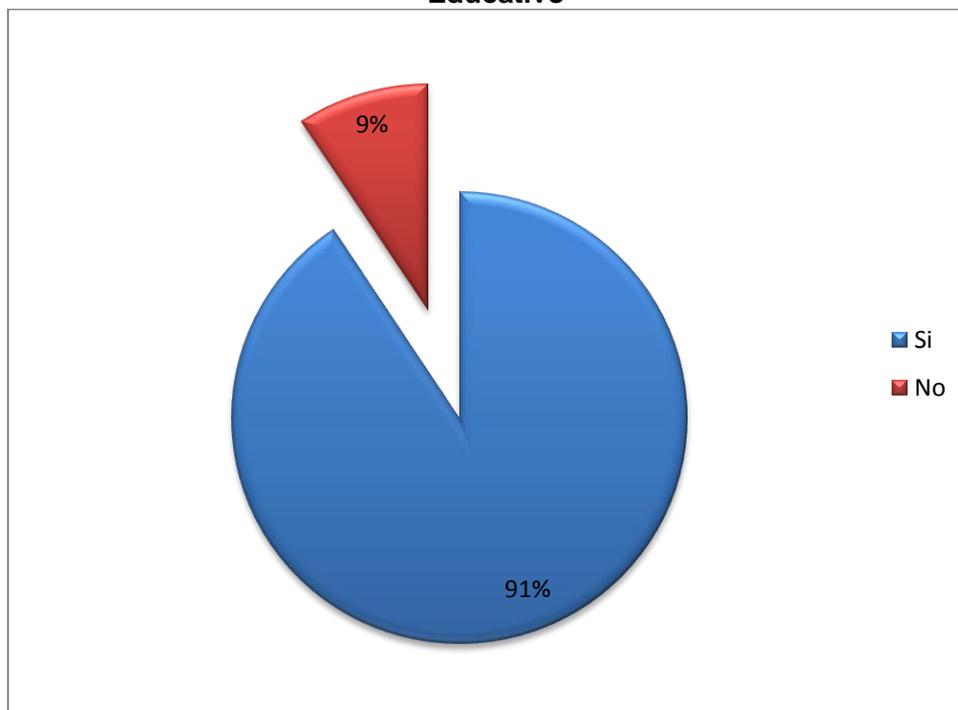
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 88% de los docentes menciona que se han capacitado por su propia cuenta para mejorar en su dominio pedagógico, frente a un 12% que menciona no haberlo hecho. Es importante considerar que la actualización pedagógica se ha llevado a cabo en un porcentaje mayoritario de docentes, lo que significaría que una gran mayoría maneja la pedagogía dentro de sus clases.

Tabla 16: Su capacitación pedagógica la realiza en la línea del Centro Educativo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	39	90.7
	No	4	9.3
	Total	43	100.0

Gráfico 16: Su capacitación pedagógica la realiza en la línea del Centro Educativo



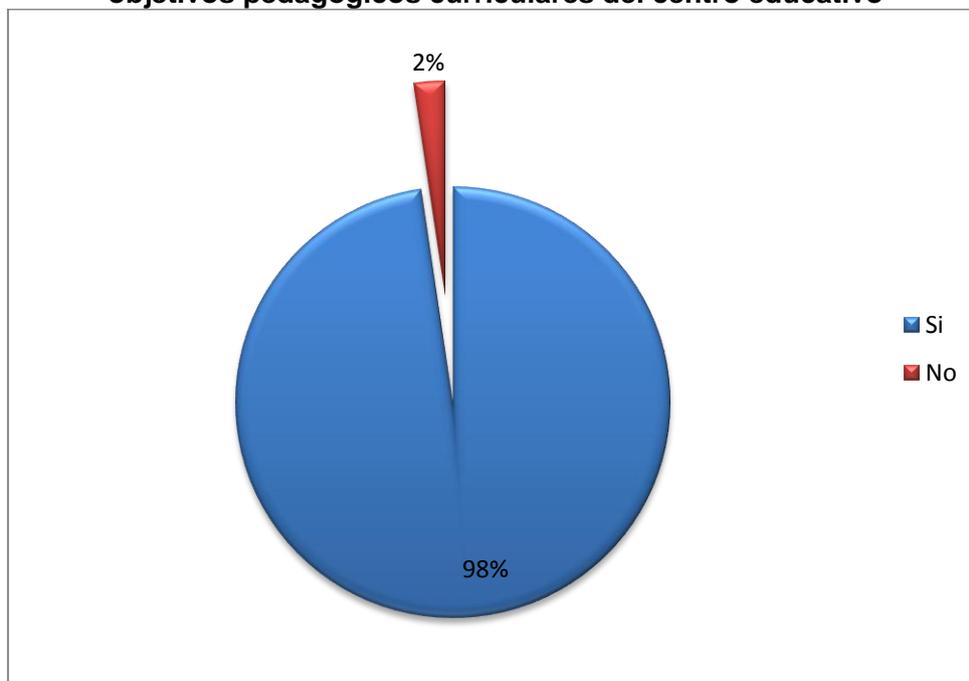
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 91% de los docentes mencionan que las capacitaciones pedagógicas las realizan dentro de la línea del centro educativo en el que trabajan, es decir el constructivismo, frente a un 9% que menciona no hacerlo, no obstante dentro de este 9% se encuentran los docentes que mencionan no capacitarse ellos mismos.

Tabla 17: Su actividad pedagógica, como profesional, se encamina a los objetivos pedagógicos curriculares del centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	42	97.7
	No	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico17: Su actividad pedagógica, como profesional, se encamina a los objetivos pedagógicos curriculares del centro educativo



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 98% de los docentes mencionan que actividad pedagógica, como profesionales, se encaminan a los objetivos pedagógicos curriculares del centro educativo.

Un 2% menciona no encaminarse a los objetivos pedagógicos curriculares del centro, sin embargo este 2% podría estimarse como el porcentaje que mencionó manejar un modelo conductista contrario al constructivista propuesto por la Institución, no obstante es un porcentaje bastante pequeño mismo que no afectará a los resultados de forma importante.

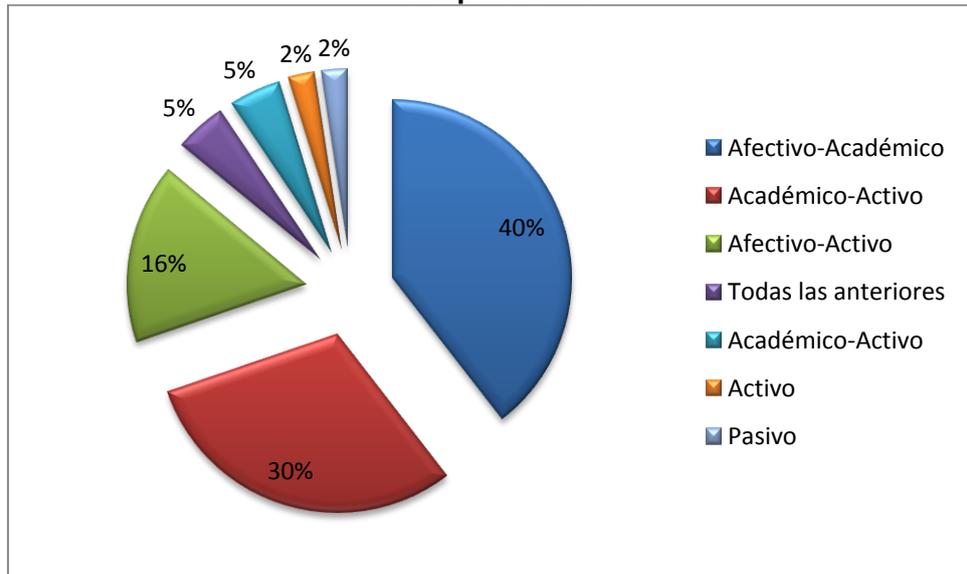
1.1.3 Práctica pedagógica del docente

En relación a la práctica pedagógica del docente se mencionan las siguientes preguntas:

Tabla 18: La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Afectivo-Académico	17	39.5
	Académico-Activo	13	30.2
	Afectivo-Activo	7	16.3
	Todas las anteriores	2	4.7
	Académico-Activo	2	4.7
	Activo	1	2.3
	Pasivo	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 18: La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes:



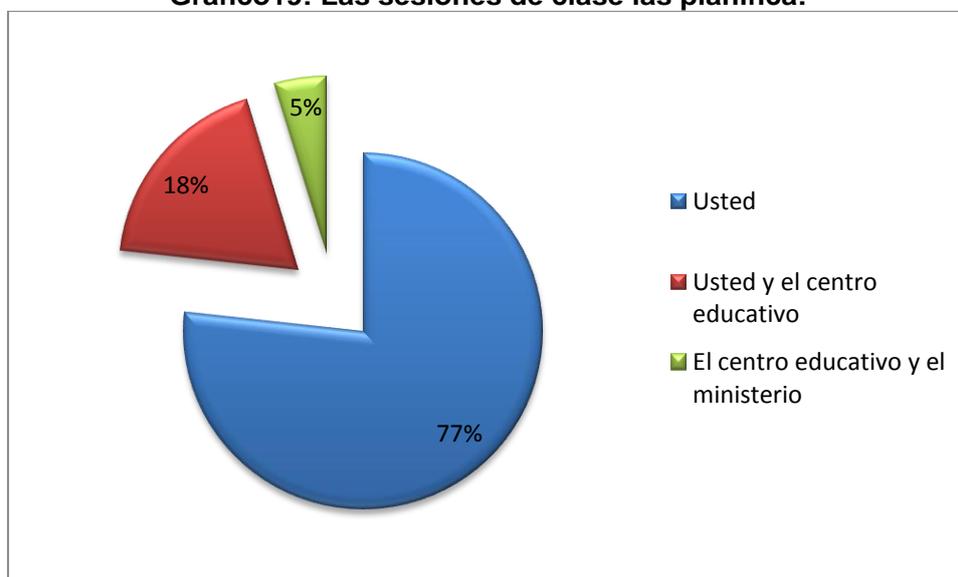
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 40% de los docentes mencionan que la relación con los estudiantes es de carácter académico-afectivo, Un 30% de carácter académico-activo y un 16% afectivo-pasivo.

Tabla 19: Las sesiones de clase las planifica:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Usted	33	76.7
	Usted y el centro educativo	8	18.6
	El centro educativo y el ministerio	2	4.7
	Total	43	100.0

Gráfico19: Las sesiones de clase las planifica:



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

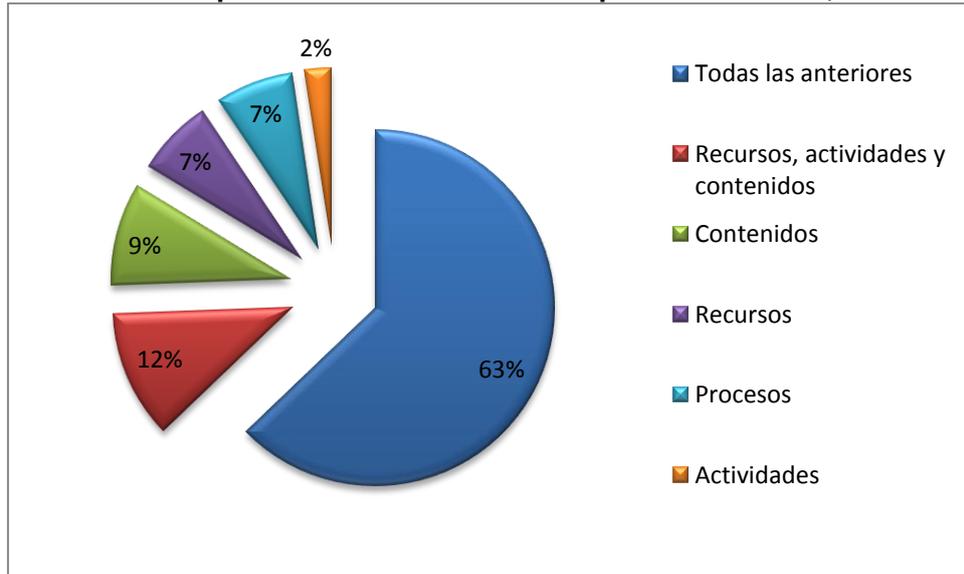
El 77% de docentes menciona planificar ellos mismos sus sesiones de clase. Un 18% responde que las sesiones son organizadas entre ellos y el centro educativo.. Solamente un 5% menciona que se planifican entre el Ministerio y el centro educativo.

Un porcentaje bastante alto se muestra con autonomía para planificar sus sesiones de clase, mientras un 18% lo hace en conjunto con la coordinación del centro educativo por lo que se supone, estarían más acogidos al currículo institucional.

Tabla 20: Emplea usted la didáctica al impartir sus clases, mediante:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Todas las anteriores	27	62.8
	Recursos, actividades y contenidos	5	11.6
	Contenidos	4	9.3
	Recursos	3	7.0
	Procesos	3	7.0
	Actividades	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 20: Emplea usted la didáctica al impartir sus clases, mediante:



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

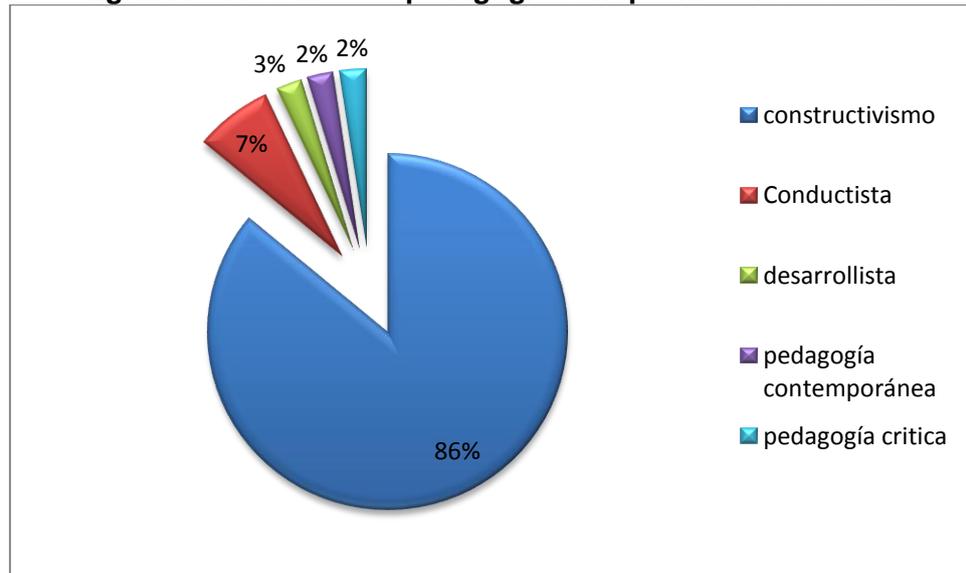
El 63% de docentes emplea la didáctica mediante todas las opciones propuestas (procesos, recursos, contenidos, actividades) al impartir las clases. Un 12% de docentes lo lleva a cabo mediante recursos, actividades y contenidos, un 9% enfatiza en los contenidos, porcentajes menores se manejan mediante procesos (7%), Recursos (7%) y actividades (2%).

La mayor parte de docentes son muy diversos y aplican distintas estrategias para aplicar la didáctica en sus clases, lo que puede mejorar el dinamismo de las mismas y por ende, mejorar el interés que puedan tener los estudiantes.

Tabla 21: Su interés por la labor educativa, se centra en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico en qué modelo se centra

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	constructivismo	37	86
	Conductista	3	7.0
	desarrollista	1	2.3
	pedagogía contemporánea	1	2.3
	pedagogía crítica	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 21: Su interés por la labor educativa, se centra en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico en qué modelo se centra



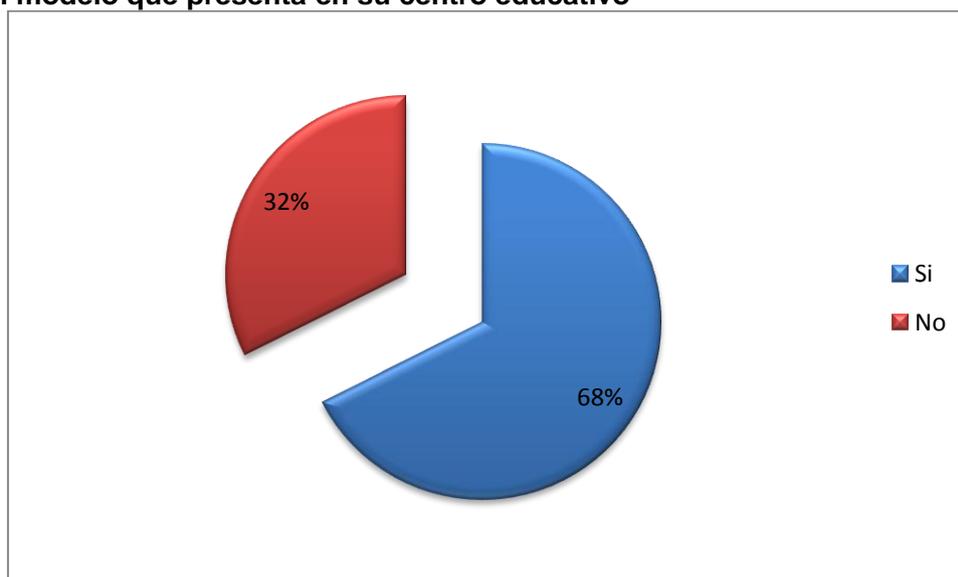
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 86% menciona centrarse en los postulados del constructivismo, frente a un 7% que se maneja bajo el constructivismo y porcentajes menores que mencionaron desarrollista (3%), pedagogía contemporánea (2%) y pedagogía crítica (2%).

Tabla 22: Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes que practica, independientemente de si es o no el modelo que presenta en su centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	25	58.1	67.6
	No	12	27.9	32.4
	Total	37	86.0	100.0
Perdidos	No responde	6	14.0	
	Total	43	100.0	

Gráfico 22: Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes que practica, independientemente de si es o no el modelo que presenta en su centro educativo



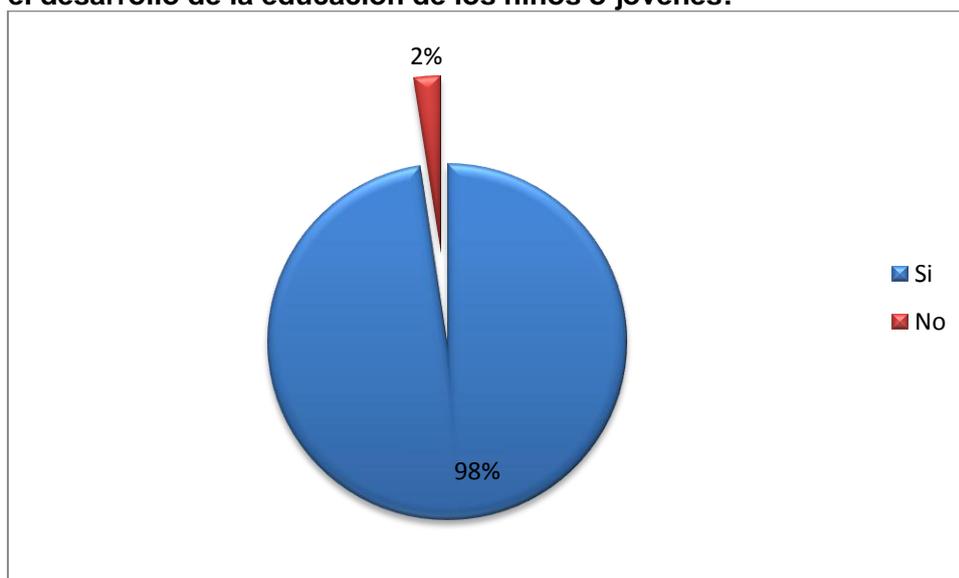
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

Un 68% de docentes mencionan que sus estudiantes han demostrado una elevación en el nivel académico y afectivo, frente a un 32% que menciona lo contrario, a través de las prácticas docentes, independientemente de si es o no el modelo que presenta el centro educativo.

Tabla 23: Considera que el modelo pedagógico, que emplea, es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	41	95.3	97.6
	No	1	2.3	2.4
	Total	42	97.7	100.0
Perdidos	No responde	1	2.3	
	Total	43	100.0	

Gráfico 23: Considera que el modelo pedagógico, que emplea, es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes.



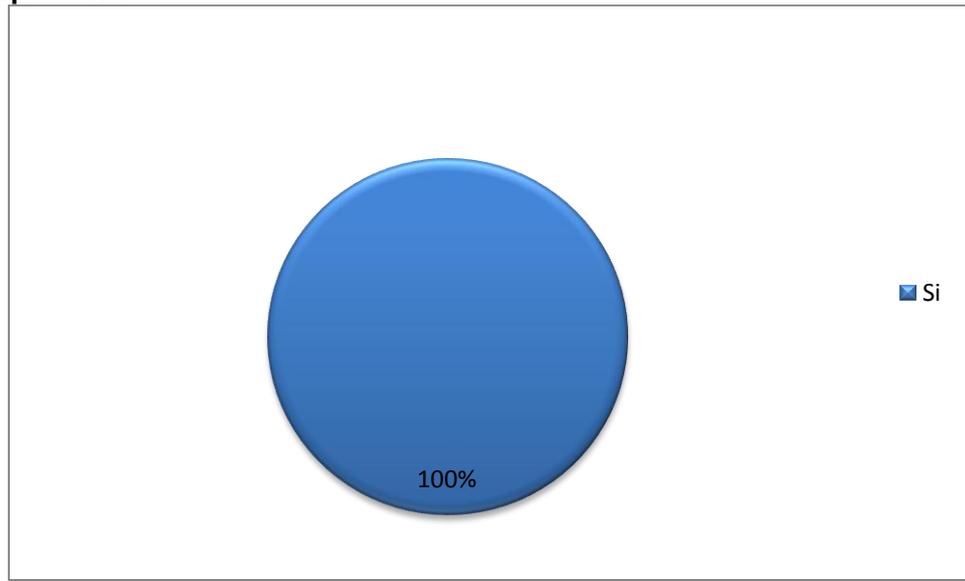
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 98% de los encuestados si está de acuerdo con el modelo pedagógico que utiliza para el desarrollo de la educación de los niños y jóvenes, y solamente un 2% no cree que el modelo pedagógico que utiliza sea apropiado. Estos últimos consideran que existen varias situaciones que impiden un completo aprendizaje.

Tabla 24: Ha verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	41	95.3	100.0
Perdidos	No responde	2	4.7	
	Total	43	100.0	

Gráfico 24: Ha verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales



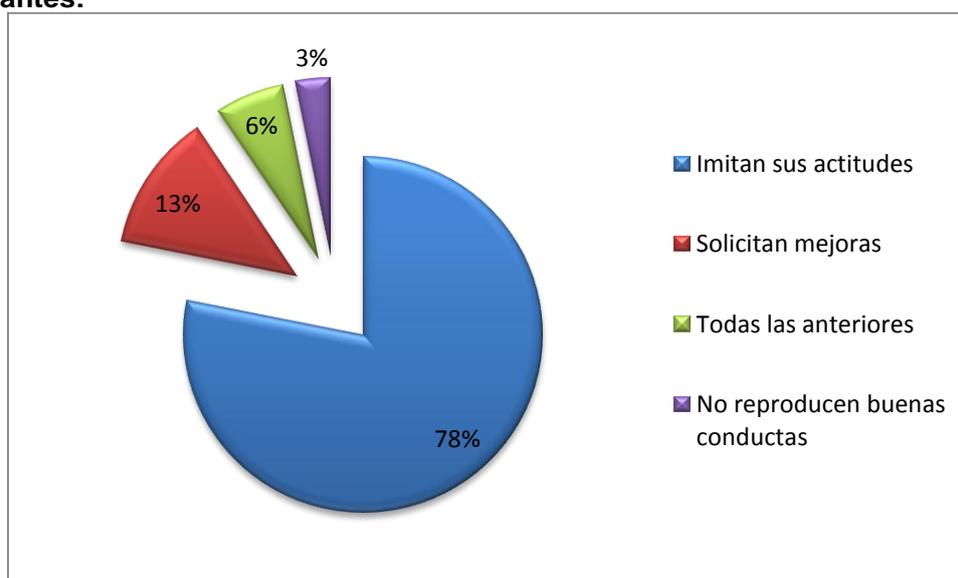
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

Esta pregunta demuestra que el 100% de los encuestados si ha verificado que sus estudiante si han asimilado el modelo pedagógico que se ha utilizado, a través de demostraciones de sus relaciones interpersonales con compañeros, con la familia y en el mismo seno del aula de clase.

Tabla 25: Luego de un período considerable (semana, mes, etc), sus estudiantes:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Imitan sus actitudes	25	58.1	78.1
	Solicitan mejoras	4	9.3	12.5
	Todas las anteriores	2	4.7	6.3
	No reproducen buenas conductas	1	2.3	3.1
	Total	32	74.4	100.0
Perdidos	No responde	11	25.6	
	Total	43	100.0	

Gráfico 25: Luego de un período considerable (semana, mes, etc), sus estudiantes:



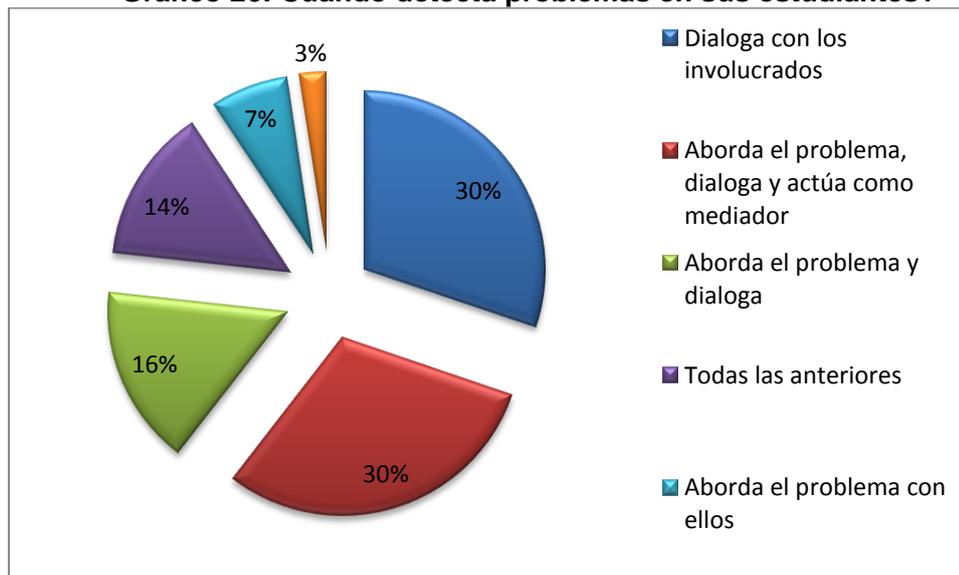
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

Después de que sus maestros evaluaran a los estudiantes ellos demostraron que el 78% imitan sus actitudes, el 13% solicitan mejoras, el 6% son todas las anteriores y el 3% no producen buenas conductas.

Tabla 26: Cuando detecta problemas en sus estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Dialoga con los involucrados	13	30.2
	Aborda el problema, dialoga y actúa como mediador	13	30.2
	Aborda el problema y dialoga	7	16.3
	Todas las anteriores	6	14.0
	Aborda el problema con ellos	3	7.0
	Actúa como mediador	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 26: Cuando detecta problemas en sus estudiantes?



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

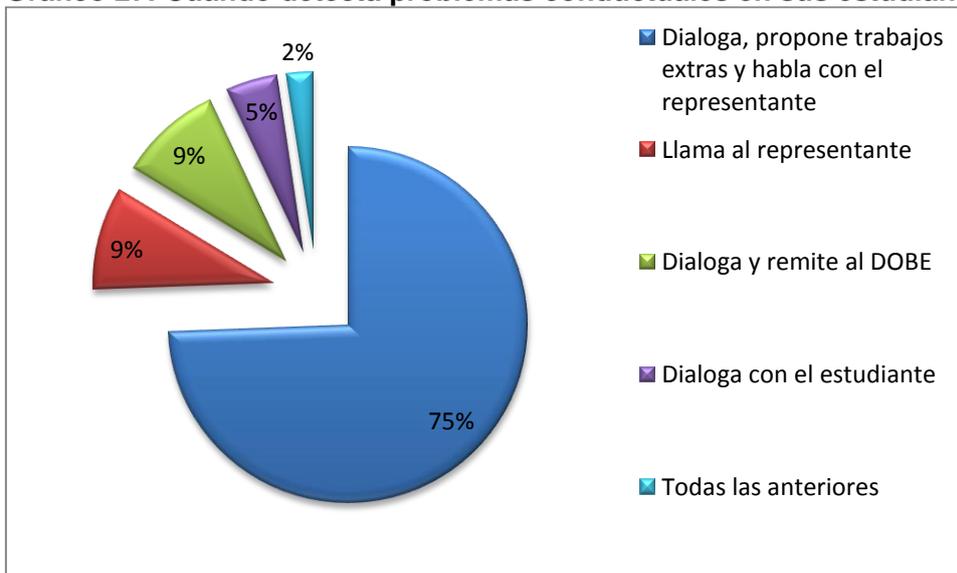
Los maestros detectan problemas en sus estuantes cuando estos: dialogan con los involucrados o abordan el problema actuando como mediador en un 30% ambos respectivamente, aborda el problema y lo dialoga (16%), todas las anteriores (14%), aborda el problema con ellos (7%), y actúa como mediador (3%).

1.1.4 Relación entre educador y padres de familia

Tabla 27: Cuando detecta problemas conductuales en sus estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Dialoga, propone trabajos extras y habla con el representante	32	74.4
	Llama al representante	4	9.3
	Dialoga y remite al DOBE	4	9.3
	Dialoga con el estudiante	2	4.7
	Todas las anteriores	1	2.3
	Total	43	100.0

Gráfico 27: Cuando detecta problemas conductuales en sus estudiantes



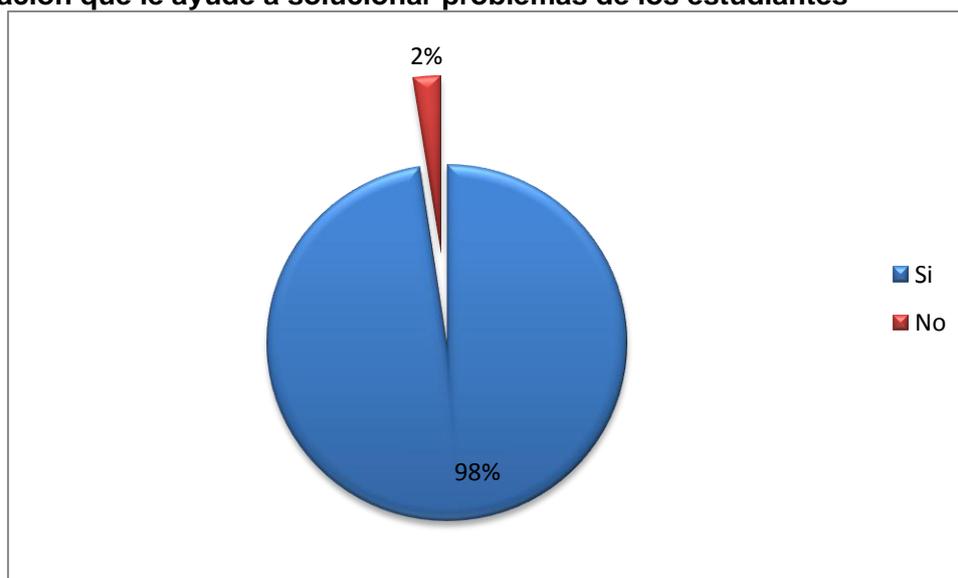
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 75% de los maestros encuestados mencionaron que sus estudiantes dialogan, proponen trabajos y hablan con el representante, el 9% arroja dos resultados el primero es que llaman a sus representantes y el segundo es que dialogan y los remiten al DOBE, el 5% dialoga con el estudiante, el 2% todas las anteriores.

Tabla 28: Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar problemas de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	41	95.3	97.6
	No	1	2.3	2.4
	Total	42	97.7	100.0
Perdidos	No responde	1	2.3	
	Total	43	100.0	

Gráfico 28: Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar problemas de los estudiantes



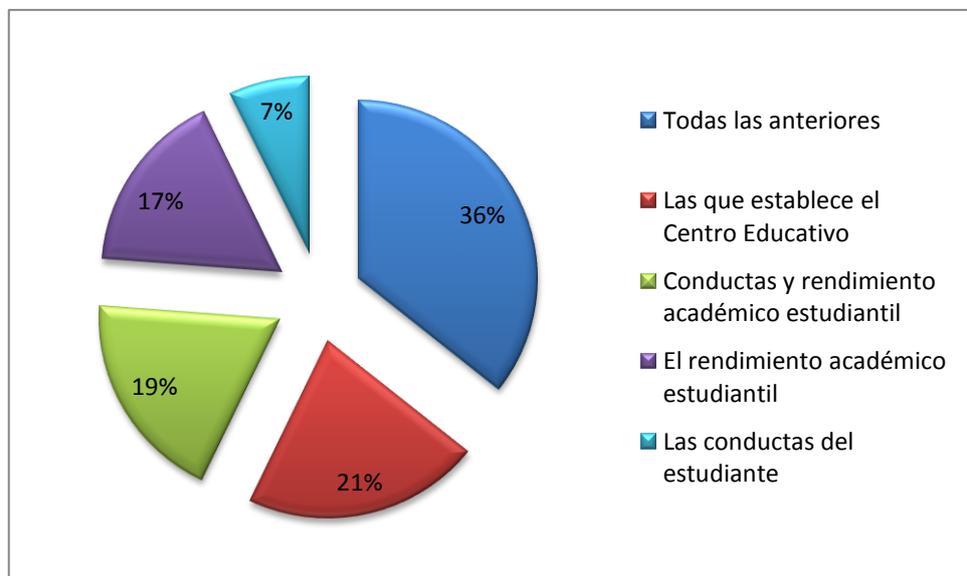
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 98% de los maestros si creen que los padres de familia pueden proporcionarles información para ayudar a los maestros a resolver problemas de los estudiantes, mientras que el 2% no cree que los padres puedan proporcionar información.

Tabla 29: La frecuencia con la que ve a los padres de familia depende de

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Todas las anteriores	15	34.9	35.7
	Las que establece el Centro Educativo	9	20.9	21.4
	Conductas y rendimiento académico estudiantil	8	18.6	19.0
	El rendimiento académico estudiantil	7	16.3	16.7
	Las conductas del estudiante	3	7.0	7.1
	Total	42	97.7	100.0
Perdidos	No responde	1	2.3	
	Total	43	100.0	

Gráfico 29: La frecuencia con la que ve a los padres de familia depende de



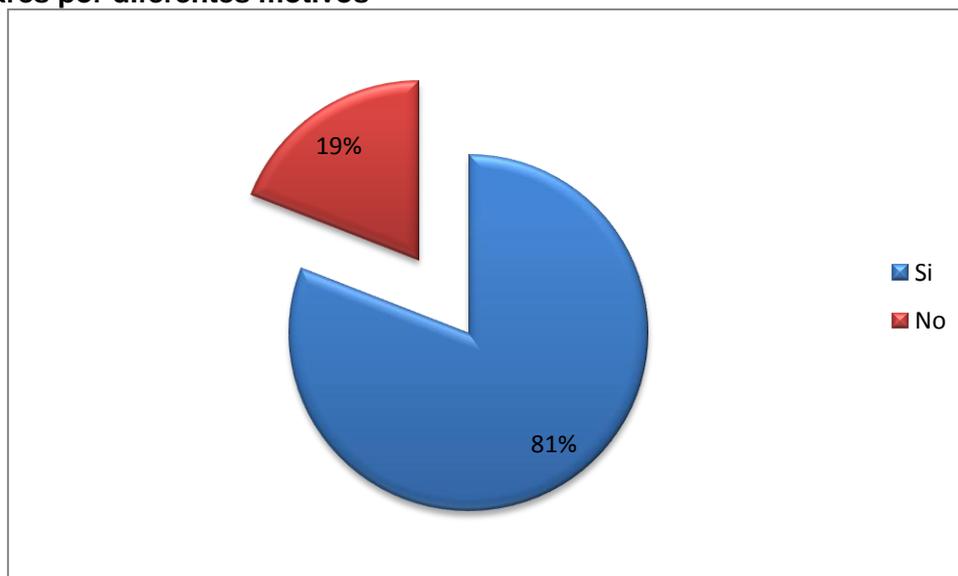
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 36% respondió que todas las anteriores, el 21% dijo que según lo indique la institución, el 19% cuando existen cambios en la conducta o el rendimiento académico estudiantil, el 7% cuando la conducta del estudiante.

Tabla 30: Cree usted que el docente debe intervenir en casos de problemas familiares por diferentes motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	34	79.1	81.0
	No	8	18.6	19.0
	Total	42	97.7	100.0
Perdidos	No responde	1	2.3	
	Total	43	100.0	

Gráfico 30: Cree usted que el docente debe intervenir en casos de problemas familiares por diferentes motivos



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 81% opino que si están de acuerdo con que el maestro intervenga en problemas familiares, y el 19% no es pertinente que se involucre en problemas familiares cuando estos sucedan.

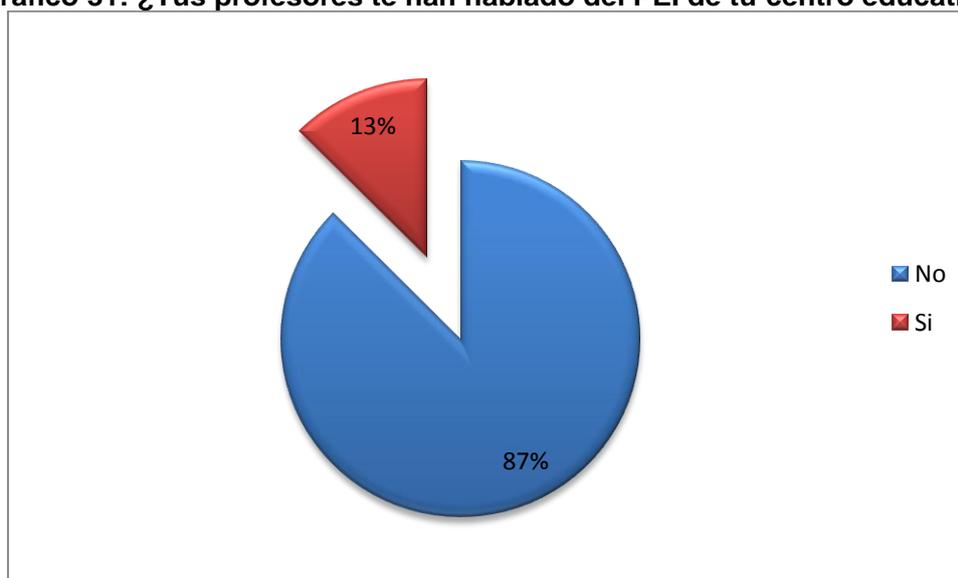
1.2 Resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes

1.2.1 Planificación pedagógica y actualización

Tabla 31: ¿Tus profesores te han hablado del PEI de tu centro educativo?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	35	87.5
	Si	5	12.5
	Total	40	100.0

Gráfico 31: ¿Tus profesores te han hablado del PEI de tu centro educativo?



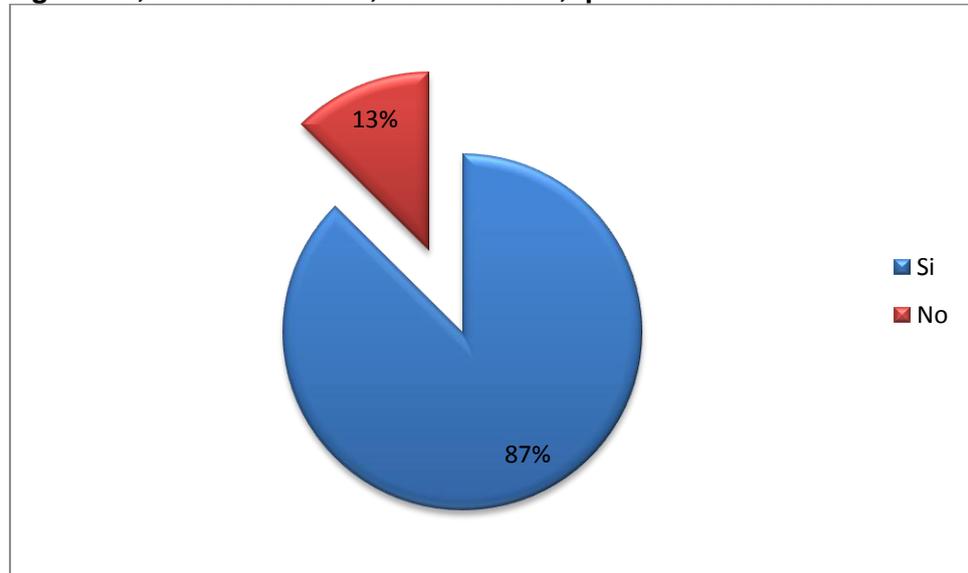
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 87% de los estudiantes encuestados respondieron que los maestros si le han comunicado sobre el PEI de la institución, mientras que el 13% no tiene conocimiento sobre este tema.

Tabla 32: ¿Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año, del trimestre, quimestre o semestre?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	35	87.5
	No	5	12.5
	Total	40	100.0

Gráfico 32: Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año, del trimestre, quimestre o semestre?



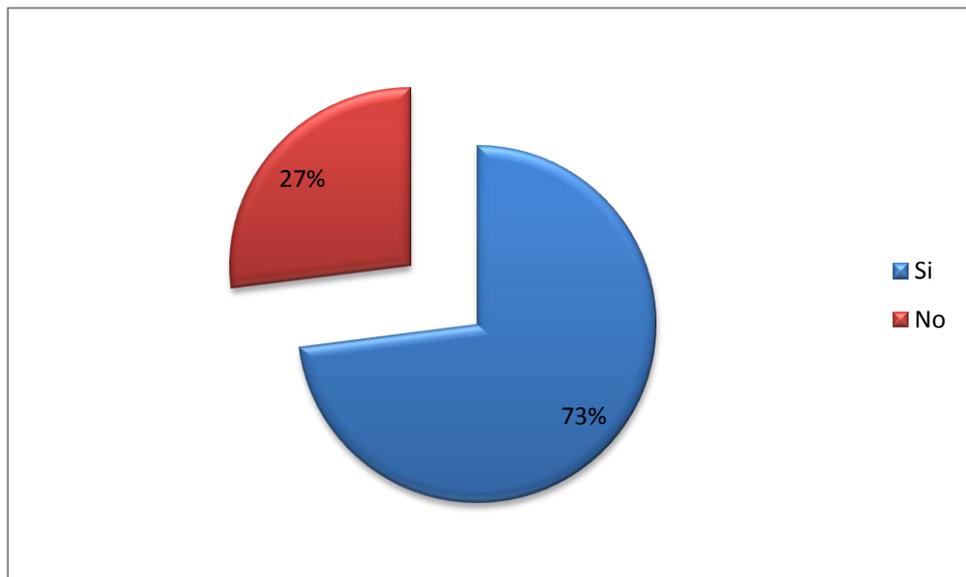
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

En un 87% los maestros comunican a sus alumnos los contenidos que impartirán en el transcurso del año, y solo un 13% no tienen conocimiento sobre los contenidos que abordarán durante todo el año. Un porcentaje significativo se consideramos que al inicio del año es importante que cada estudiante conozca claramente los objetivos y la planificación.

Tabla 33: Tus maestros te preparan mediante cursos o seminarios que tu Centro Ofrece

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	27	67.5	73.0
	No	10	25.0	27.0
	Total	37	92.5	100
	No responde	3	7.5	100
	Total	40	100.0	

Gráfico 33: Tus maestros te preparan mediante cursos o seminarios que tu Centro Ofrece



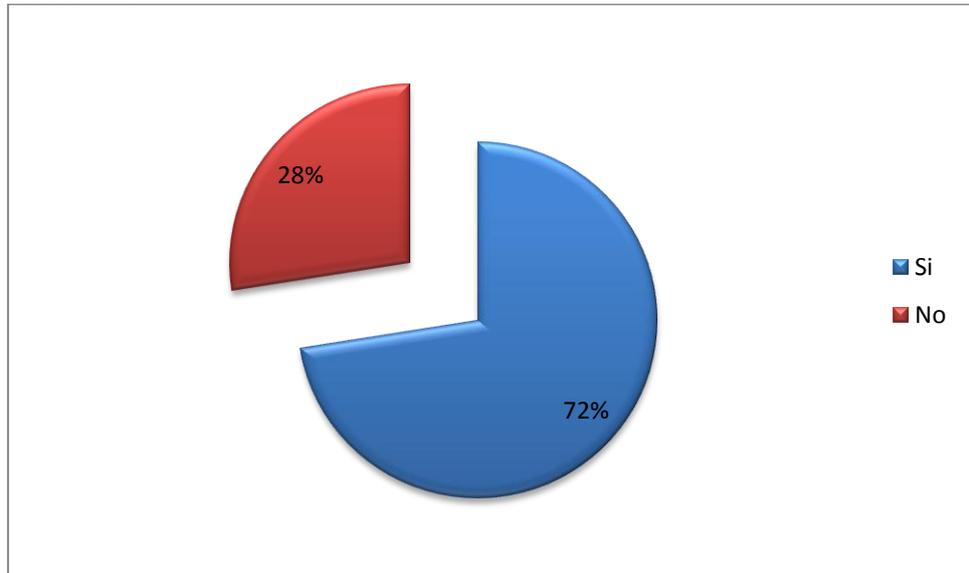
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 73% de los estudiantes respondieron que si reciben cursos que ofrece la institución, frente a un 27% que menciono que no recibían ningún curso o seminario.

Tabla 34: Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia, fuera del centro educativo?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	29	72.5
	No	11	27.5
	Total	40	100.0

Gráfico 34: Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia, fuera del centro educativo?



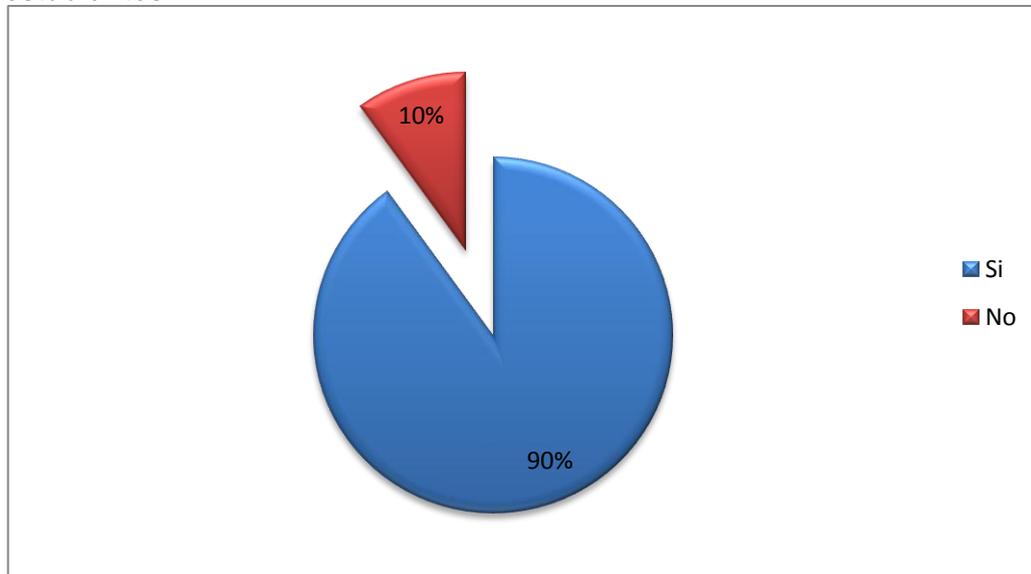
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 72% aseguraron que sus maestros si han mencionado que se capacitan en docencia fuera de la institución en la que trabajan, y el 18% dice no tener conocimiento sobre el tema. Las condiciones de confianza que presentan los alumnos ante sus maestros pueden ser muy significativas cuando estos últimos motiven a los primeros a través de charlas indicando las capacitaciones que realizan con la finalidad de mejorar su calidad pedagógica.

Tabla 35: Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	36	90.0
	No	4	10.0
	Total	40	100.0

Gráfico 35: Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes



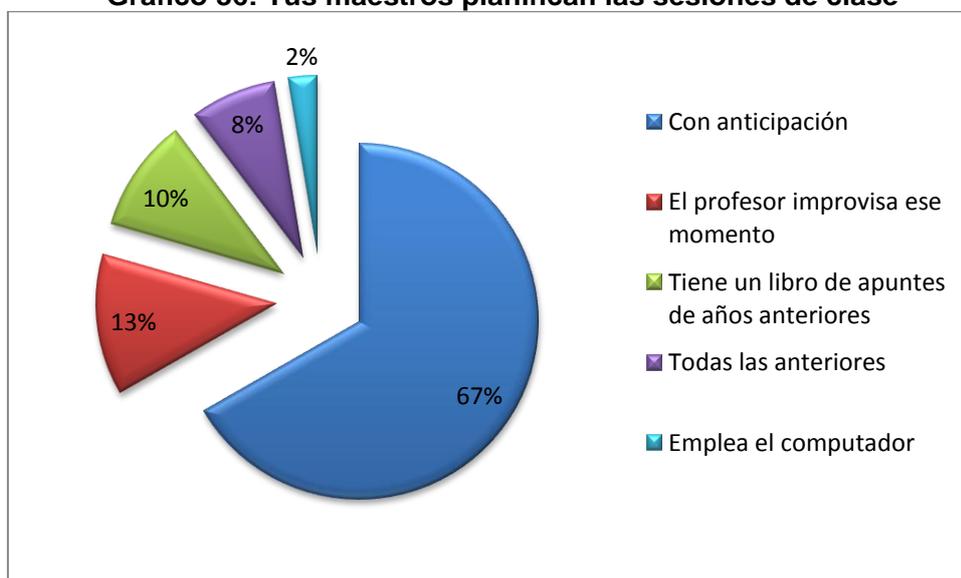
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

En una mayoría el 90% de los estudiantes contestaron que si pone al servicio de los estudiantes su práctica educativa y solo el 10% asegura lo contrario.

Tabla 36: Tus maestros planifican las sesiones de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Con anticipación	26	65.0	66.7
	El profesor improvisa ese momento	5	12.5	12.8
	Tiene un libro de apuntes de años anteriores	4	10.0	10.3
	Todas las anteriores	3	7.5	7.7
	Emplea el computador	1	2.5	2.6
	Total	39	97.5	100.0
	No responde	1	2.5	
	Total	40	100.0	

Gráfico 36: Tus maestros planifican las sesiones de clase



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

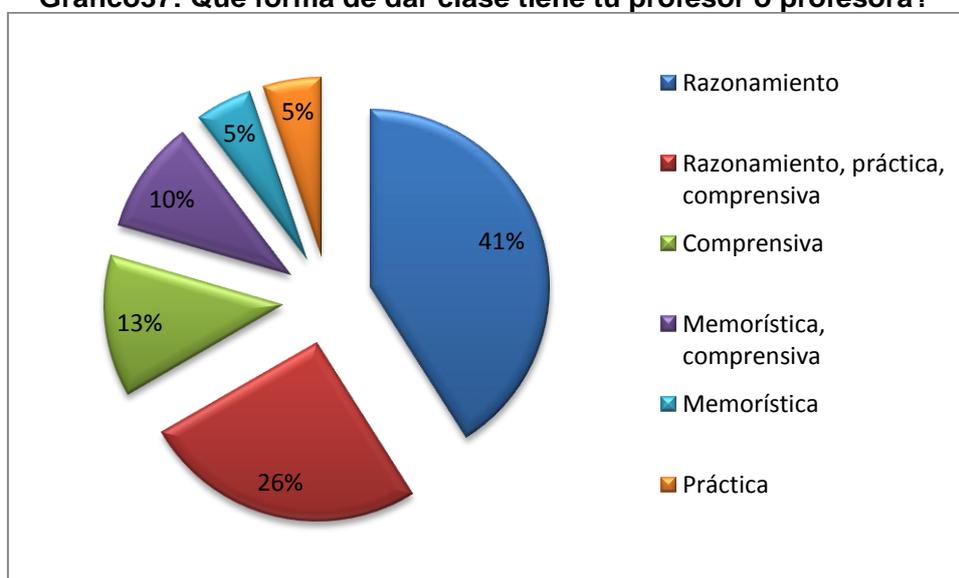
En cuanto a la planificación en clase los estudiantes respondieron: el 67% con anticipación, el 13% el profesor improvisa ese momento, el 10% tiene un libro de apuntes de años anteriores, el 8% utiliza todas las anteriores, el 2% emplea el computador.

1.2.2 Práctica pedagógica del docente

Tabla 37: Qué forma de dar clase tiene tu profesor o profesora?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Razonamiento	16	40.0	41.0
	Razonamiento, práctica, comprensiva	10	25.0	25.6
	Comprensiva	5	12.5	12.8
	Memorística, comprensiva	4	10.0	10.3
	Memorística	2	5.0	5.1
	Práctica	2	5.0	5.1
	Total	39	97.5	100.0
	No responde	1	2.5	
	Total	40	100.0	

Gráfico37: Qué forma de dar clase tiene tu profesor o profesora?



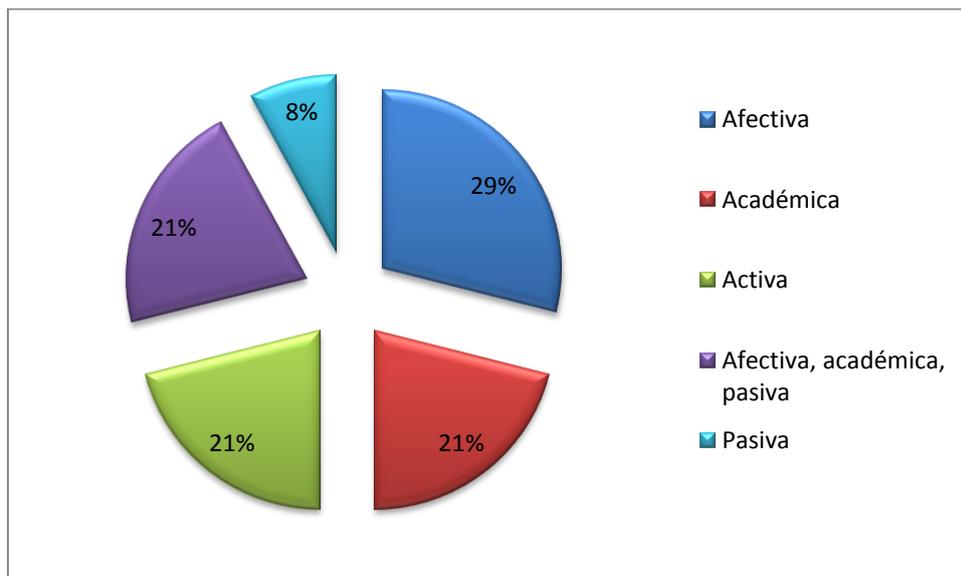
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

En base a la forma de impartir la clase los alumnos contestaron: razonamiento (41%), razonamiento, practica, comprensiva (26%), comprensiva (13%), memorística, comprensiva (10%), memorística (5%), practica (5%).

Tabla 38: La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Afectiva	11	27.5
	Académica	8	20.0
	Activa	8	20.0
	Afectiva, académica, pasiva	8	20.0
	Pasiva	3	7.5
	Todas las anteriores	2	5.0
	Total	40	100.0

Gráfico 38: La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:



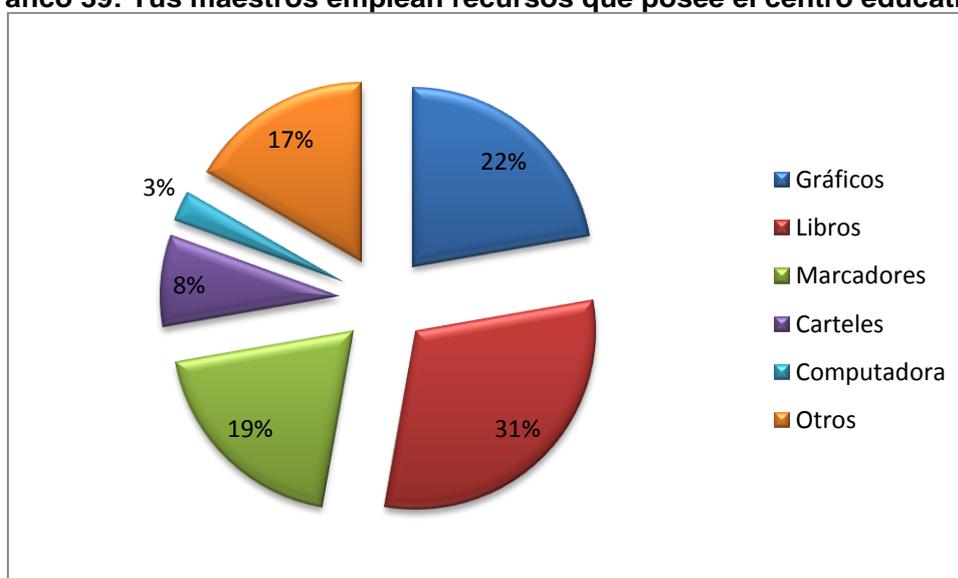
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 29% es afectiva, el 21% está dividido de la siguiente manera: activa; afectiva, académica, pasiva; activa, respectivamente. Y el 8% es pasiva. Es considerable la sensación de afectividad que los alumnos mantienen con sus maestros y viceversa, permitiendo de esta manera crear sinergia suficiente dentro del ambiente de enseñanza-aprendizaje

Tabla 39: Tus maestros emplean recursos que posee el centro educativo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Gráficos	8	20.0	22.2
	Libros	11	28.0	30.5
	Marcadores	7	18.0	19.4
	Carteles	3	8.0	8.3
	Computadora	1	3.0	2.7
	Otros	6	15.0	16.6
	Total	36	90.0	100
	No responde	4	10.0	
	Total	40	100	

Gráfico 39: Tus maestros emplean recursos que posee el centro educativo?



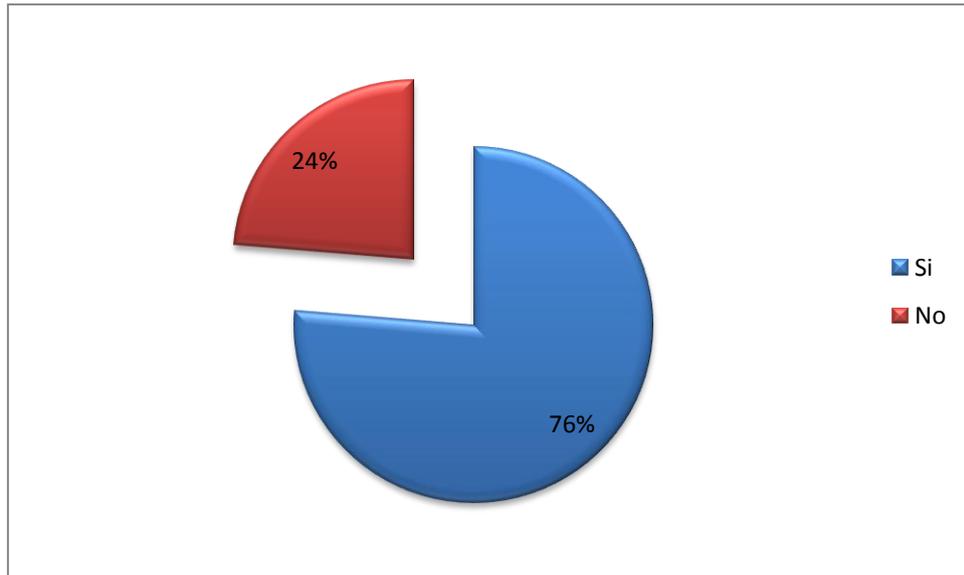
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 31% de los alumnos encuestados respondió que si utiliza los libros como recurso educativo, el 22% utiliza gráficos, el 19% marcadores, el 17% otros recursos, el 8% carteles, el 3% computadora.

Tabla 40: Tus maestros emplean técnicas que les ayuden a comprender la asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	29	72.5	76.3
	No	9	22.5	23.4
	Total	38	95.0	100.0
	No responde	2	5.0	
	Total	40	100.0	

Gráfico 40: Tus maestros emplean técnicas que les ayuden a comprender la asignatura?



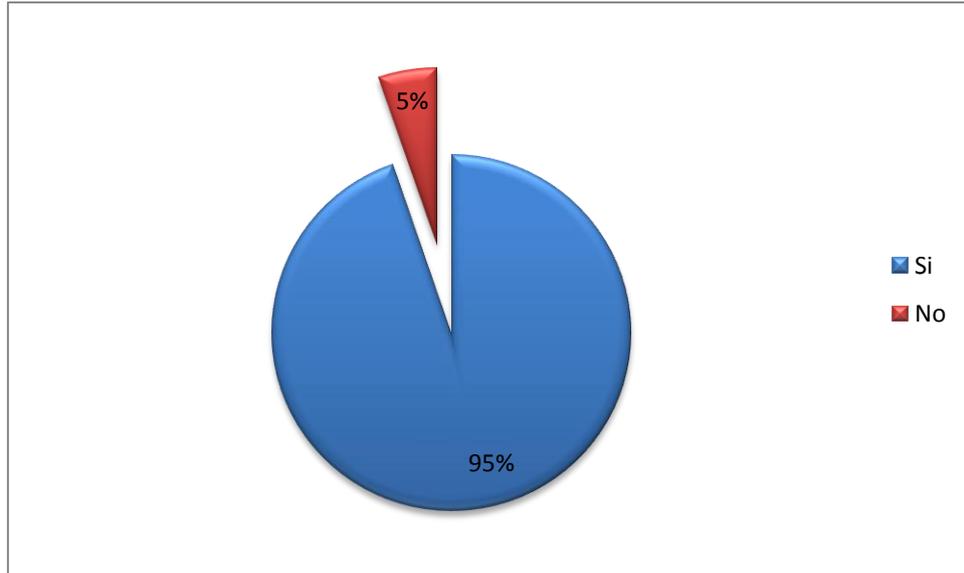
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

Los alumnos opinan en un 76% que si emplean técnicas que les ayuden comprender la asignatura, mientras que 24% dijo que no utilizaban técnicas. Este punto considera que posiblemente dentro del ambiente educativo no se presentan alumnos con las mismas capacidades receptoras o existe situaciones que distraen la atención de los niños y adolescentes. Por ello, el docente debe crear circunstancias que alienten estas distracciones a fin de captar la atención del estudiantado.

Tabla 41: La forma de dar la clase de tus maestros es fría y solo se dedica a la asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	36	90.0	94.7
	No	2	5.0	5.3
	Total	38	95.0	100
	No responde	2	5.0	
	Total	40	100.0	

Gráfico 41: La forma de dar la clase de tus maestros es fría y solo se dedica a la asignatura?



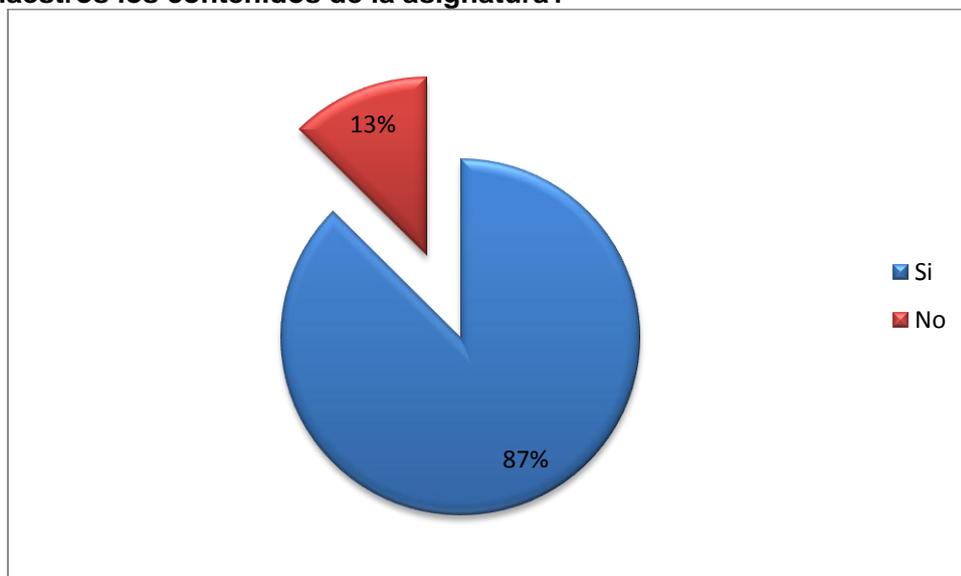
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 95% de los estudiantes aseguran que sus maestros imparten la clase de manera fría y no interactúan con ellos, y el 5% menciona lo contrario. En este punto se refleja la utilización del modelo tradicional que se centra en el docente y no en los estudiantes. Considerando que los maestros han aclarado utilizar en su mayor parte el modelo constructivista.

Tabla 42: Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer los maestros los contenidos de la asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	35	87.5
	No	5	12.5
	Total	40	100.0

Gráfico 42: Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer los maestros los contenidos de la asignatura?



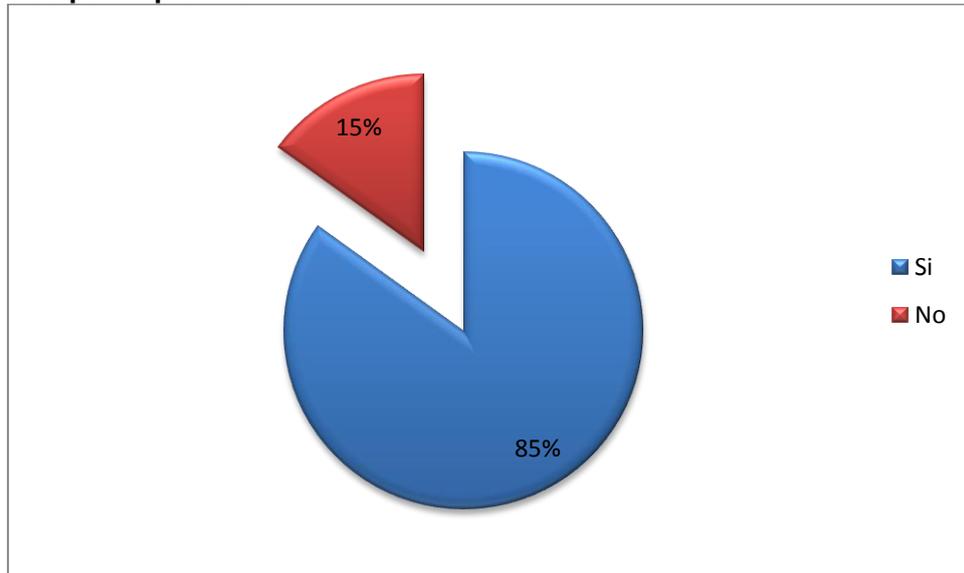
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 87% respondió que sí ha mejorado su nivel académico por la manera en que su maestro imparte la clase, frente a un 13% que opina lo contrario.

Tabla 43: Consideras que la forma de dar clase de tus profesores es apropiada para aprender?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	34	85.0
	No	6	15.0
	Total	40	100.0

Gráfico 43: Consideras que la forma de dar clase de tus profesores es apropiada para aprender?



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 85% considera que si es apropiada la forma de dar clase de sus maestros, y un 15% no está de acuerdo con que la forma de dar clases de sus maestros sea la adecuada.

Tabla 44: De tu maestro o maestra te gustan:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Actitudes	15	37.5
	Su preocupación por ti	11	27.5
	Todas las anteriores	7	17.5
	Actitudes, su preocupación por ti	4	10.0
	Buenas conductas	3	7.5
	Total	40	100.0

Gráfico 44: De tu maestro o maestra te gustan:



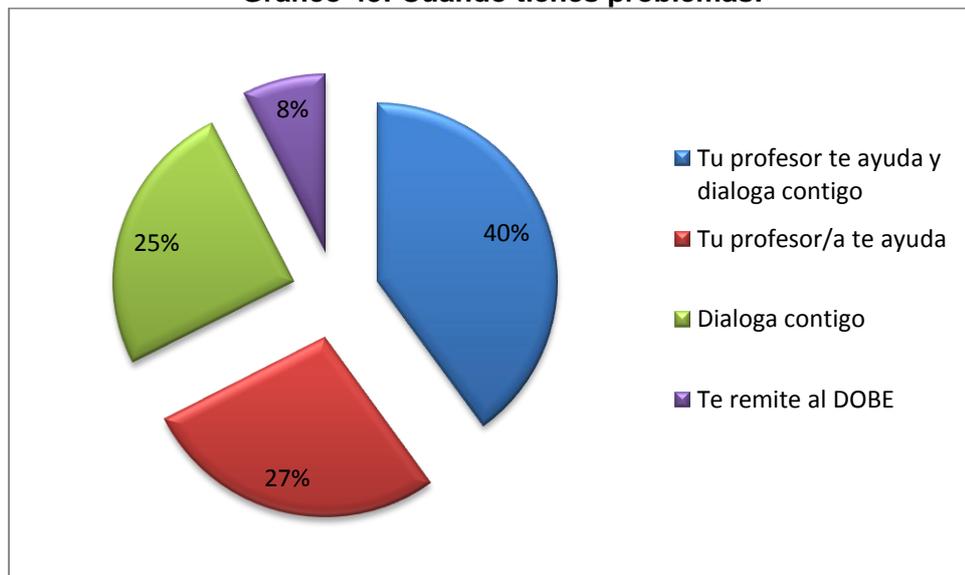
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

A los alumnos le gustan de sus maestros: el 37% la actitud, el 27% la preocupación por el alumno, 18% todas las opciones anteriores, el 10% la actitud y la preocupación, y el 8% la buena actitud.

Tabla 45: Cuando tienes problemas:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Tu profesor te ayuda y dialoga contigo	16	40.0
	Tu profesor/a te ayuda	11	27.5
	Dialoga contigo	10	25.0
	Te remite al DOBE	3	7.5
	Total	40	100.0

Gráfico 45: Cuando tienes problemas:



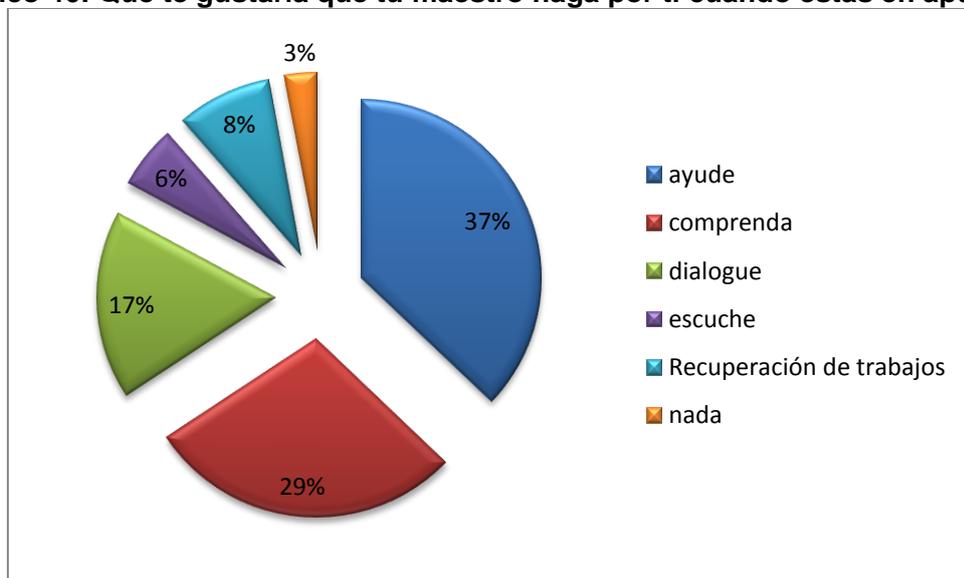
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

Cuando los estudiantes tiene problemas: el profesor le ayuda y dialoga con el estuante (40%), el profesor le ayuda (27%), dialoga con el (25%), le remite al DOBE (8%).

Tabla 46: Que te gustaría que tu maestro haga por tí cuando estás en apuros?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	ayude	13	32.5	37.1
	comprenda	10	25.0	28.6
	dialogue	6	15.0	17.1
	escuche	2	5.0	5.7
	Recuperación de trabajos	3	7.5	8.6
	nada	1	2.5	2.9
	Total	35	87.5	100.0
Perdidos	No responde	5	12.5	
	Total	40	100.0	

Gráfico 46: Que te gustaría que tu maestro haga por ti cuando estás en apuros?



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

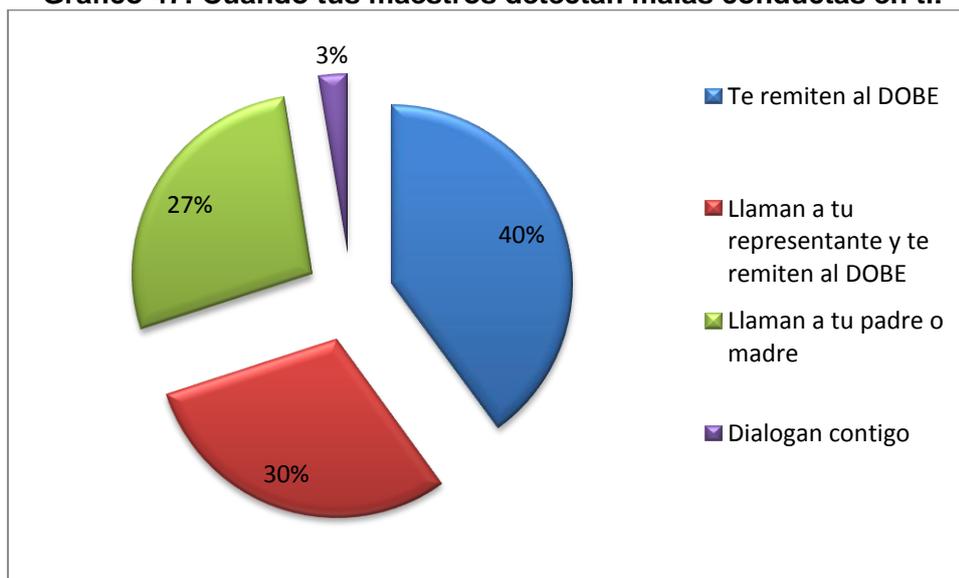
Al alumno le gustaría que sus maestros hagan cuando tiene problemas: el 37% que les ayuden, el 29% que le comprenda, el 17% que dialogue, el 8% que le den recuperación en sus trabajos, 6% que lo escuche, el 3% que no haga nada.

1.2.3 Relación entre educador y familia

Tabla 47: Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Te remiten al DOBE	16	40.0
	Llaman a tu representante y te remiten al DOBE	12	30.0
	Llaman a tu padre o madre	11	27.5
	Dialogan contigo	1	2.5
	Total	40	100.0

Gráfico 47: Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:



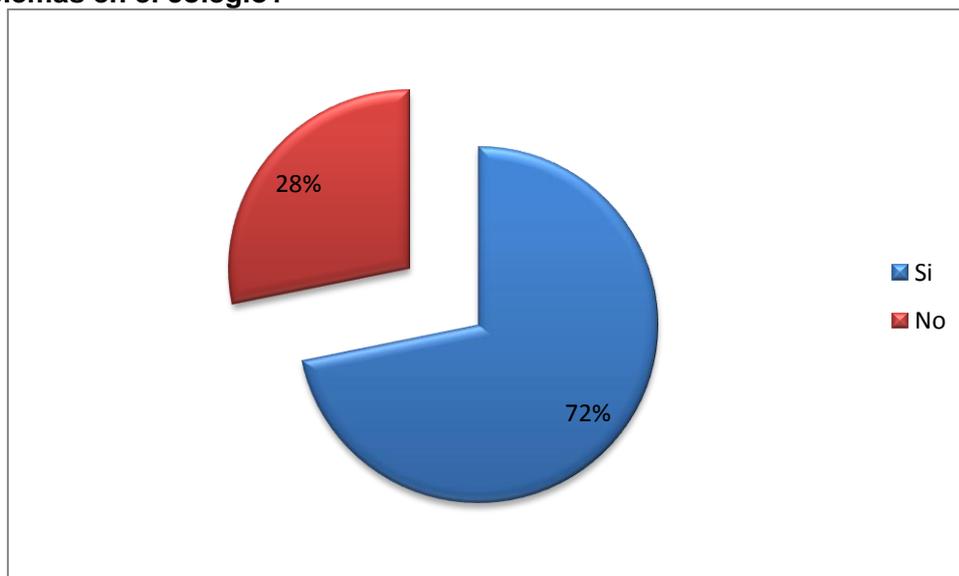
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 40% le remiten al DOBE, el 30% llama al representante y le remiten al DOBE, el 27% llaman al padre o madre de familia, el 3% dialogan con el alumno.

Tabla 48: Consideras que el maestro es quien puede ayudarte en tus problemas en el colegio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	28	70.0	71.8
	No	11	27.5	28.2
	Total	39	97.5	100.0
	No responde	1	2.5	
	Total	40	100.0	

Gráfica 48: Consideras que el maestro es quien puede ayudarte en tus problemas en el colegio?



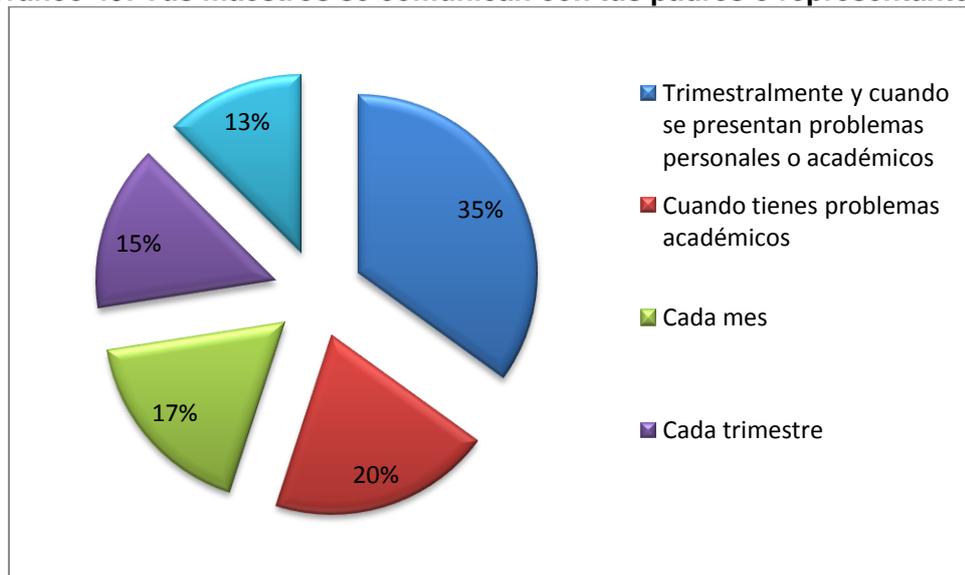
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 72% de los estudiantes considera que el maestro es quien puede ayudarle en problemas en el colegio, y el 28% no cree que el maestro pueda ayudarle en los problemas que tienen en la institución.

Tabla 49: Tus maestros se comunican con tus padres o representantes?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Trimestralmente y cuando se presentan problemas personales o académicos	14	35.0
	Cuando tienes problemas académicos	8	20.0
	Cada mes	7	17.5
	Cada trimestre	6	15.0
	Cuando tienes problemas personales	5	12.5
	Total	40	100.0

Gráfico 49: Tus maestros se comunican con tus padres o representantes?



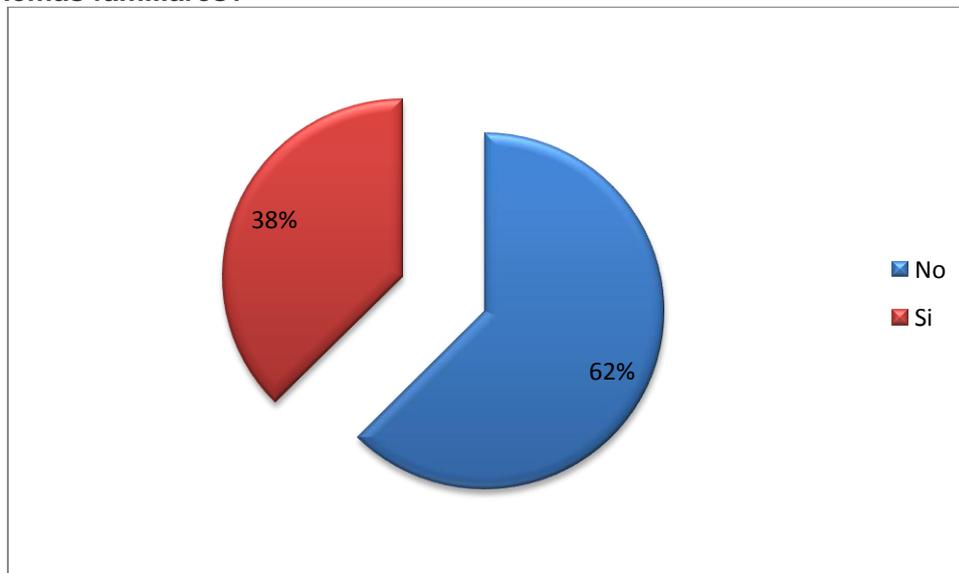
Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

Cuando los maestros se comunican con los padres o representantes: el 35% trimestralmente y cuando se presentan problemas personales o académicos, el 20% cuando tiene problemas académicos, el 17% cada mes, el 15% cada trimestre, el 13% cuando tienes problemas personales.

Tabla 50: Crees que tus maestros deben intervenir cuando se presentan problemas familiares?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	25	62.5
	Si	15	37.5
	Total	40	100.0

Gráfico 50: Crees que tus maestros deben intervenir cuando se presentan problemas familiares?



Fuente: Encuesta realizada a docentes de básica y primaria
Elaborada por: El Autor

El 62% cree que si deben intervenirlos maestros cuando existan problemas personales, frente a un 38% no están de acuerdo con la intervención de los maestros.

DISCUSIÓN

Las Instituciones investigadas aportaron con datos muy interesantes sobre la forma en que se presenta la práctica pedagógica y como se aplica el currículo por parte del docente en los centros educativos del Ecuador, dentro y fuera del aula de clases. Se cuenta como referencia a un Colegio Fiscomisional y a una Escuela Fiscal, de distintas regiones de país, Insular y Sierra respectivamente. Los participantes representan una muestra considerable para asumir una discusión pertinente y que refleja las condiciones en la que los actores del proceso educativo –directivos, maestros y alumnos- interactúan en una dinámica con limitaciones, pero siempre dispuestos a mejorar en su labor diaria.

Esta investigación se ha dispuesto considerando de manera irrestricta la representatividad equitativa de género, lo que queda demostrado al presentar porcentajes de los participantes que median el 51% para hombres y el 50% para mujeres. Por otra parte, la categoría de antigüedad de los docentes es favorable lo que permite asegurar respuestas de maestros experimentados, además de considerarse que en su mayoría poseen título académico de tercer nivel y unos cuantos de posgrado, felizmente este último, en ascenso. Es importante destacar también, que la mayor parte son maestros titulares, amparados en la carrera docente y en toda la legislación correspondiente en materia educativa, esfuerzos que en la actualidad están incentivados por el Gobierno a través del Ministerio de Educación.

En cuanto a la planificación pedagógica y actualización de los Centros Educativos investigados se precisa el conocimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), su significado, quien lo realiza y a donde se dirige; sin embargo, los docentes en su mayoría no participan directamente en su elaboración y mucho menos otorgan aportaciones personales que mejoren las condiciones pedagógicas y curriculares. Esto nos permite apreciar que existe una marcada diferenciación entre la parte administrativa –directivos- y operativa –docentes- de los centros educativos, llegando en ciertas ocasiones a producirse un celo profesional que dificulta la sinergia en las labores educativa; aunque tampoco los docentes asumen acciones para ser

tomados en cuenta e insertados en las decisiones de carácter general de la institución y que a la postre repercute en su práctica. Prueba de lo indicado constituye la deficiencia encontrada entre el conocimiento del modelo pedagógico que presentan los centros educativos investigados, donde la mayoría de participantes reconoce al constructivismo como modelo que sigue el centro donde labora y al cual acoge como guía para su ejercicio y práctica profesional; sin embargo en el aula la realidad es un tanto diferente. Aun se puede observar a los docentes tradicionales, con su conferencia magistral y siendo el centro del saber, con ciertas modificaciones de carácter técnico como uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, generalmente derivadas de la planificación curricular en la que todos los docentes reconocen participar de manera activa. Esta afirmación se justifica por capacitaciones recibidas durante el año 2010 y lo que va del 2011 por parte de las Autoridades Educativas en cuanto a la implementación de la **Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica del 2010** y la **propuesta de un Nuevo Bachillerato** a lo que se suma la expedición de **la Ley Orgánica de Educación Intercultural** que articula cambios en la visión de nuestro sistema educativo en el marco de los principios del Buen Vivir a través de una estructura renovada en los procesos, actividades y disposiciones. Pese a ello, queda mucho por hacer, la capacitación debe ser continua y permanente en todos los niveles, sobre todo en posgrados que incentiven la investigación y creación de nuevos modelos, estrategias y procedimientos apoyados en las nuevas tecnologías y donde los recursos sean dotados por el Estado. En la actualidad, un considerable número de docentes a optado por superarse en su formación; no obstante, las condiciones sobre las que se asienta esta preparación son insuficientes, especialmente en lo relacionado al costo-beneficio, es decir, en cuanto al precio que se debe pagar por una maestría de aproximadamente dos años de estudio – entre tres mil y seis mil dólares- y las compensaciones que representen ese esfuerzo y dedicación.

Un punto fundamental de este estudio se concentra en la práctica pedagógica y curricular del docente. Si bien es cierto el direccionamiento de la Pedagogía se orienta al aprendizaje del alumnado como punto central,

debemos considerar de manera objetiva que paralelamente, debe obligatoriamente *formar docentes* que ejerzan sus funciones a través de criterios y posiciones teórico-prácticas acordes a la realidad educativa, a los cambios de paradigmas y a la estructura de la sociedad en la que viven. De esta forma asegurar una capacidad y calidad en la aplicación de la práctica pedagógica y curricular en los centros educativos. Pero ante todo el maestro es un ser humano y como tal, establece una estrecha relación con sus alumnos, lo que demuestra el carácter afectivo-académico-activo en su ejercicio profesional; con esto es importante indicar que la comunicación sustentada en el diálogo entre docente y estudiantes debe basarse en un marco de respeto mutuo, no obstante un acercamiento afectivo por parte de los docentes hacia sus alumnos puede beneficiar a ambas partes, ya que la educación debe buscar no solamente la transmisión de conocimientos sino también el formar estudiantes con valores y principios. Debe entenderse también, a este acercamiento como una posibilidad para inducir al alumnado a empoderarse del rol que le corresponde asumir, como un descubridor del conocimiento a través de la resolución de problemas y prácticas vivenciales de las realidades sociales de su entorno en un contexto activo de aprendizaje. En este sentido, el docente asegura que es quien de manera independiente en su mayoría y en un número reducido con el centro educativo, planifica y elabora las sesiones de clase así como los materiales didácticos que en ella se utiliza. Esta planificación de la enseñanza y del aprendizaje conocido como microcurrículo se deriva del referente del Ministerio de Educación –macrocurrículo- y del Centro Educativo –mesocurrículo- y constituye el soporte técnico para el ejercicio de la labor docente en el aula de clases. Esta planificación microcurricular asevera los docentes, consta de un proceso minucioso donde se complementan recursos, contenidos y actividades tendientes a generar la construcción del conocimiento en el alumnado; sin embargo, se constata que aun varios docentes no basan su planificación en la Actualización y Fortalecimiento Curricular, pero de manera penosa se puede verificar que, aunque de manera muy reducida, todavía existen docentes que no planifican sus clases y se limitan a exponer sus criterios o realizar revisiones en libros de

consulta. Esto ratifica el criterio de los docentes de que un porcentaje considerable de alumnos no eleven su nivel académico ni afectivo independientemente del modelo pedagógico que utiliza en su práctica pedagógica y curricular. A pesar de lo señalado anteriormente, todos los participantes en la investigación –directivos y docentes- afirman que el modelo pedagógico empleado, en este caso el constructivismo, ha sido asimilado por sus alumnos, situación verificada a través de sus relaciones interpersonales así como reconocen que este modelo es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños y jóvenes. Estas conclusiones indicadas por los docentes permiten determinar dos aspectos sustanciales en el desarrollo de la práctica pedagógica y curricular. El primero, es que la doctrina tradicional e incluso el conductismo todavía es aplicado por los docentes en sus clases, y en un nivel considerable, en el mejor de los casos porque no han recibido capacitación sobre el Modelo Constructivista y de Pedagogía Crítica o porque sencillamente no pretenden someterse a cambios en su práctica profesional. El segundo, derivado del accionar del primero, se presenta en la percepción que el docente tiene de sus estudiantes, principalmente, de los problemas que estos asumen y que surgen como ajenos en el seno de la clase, prueba de esto constituye las respuestas equitativas emitidas por los maestros cuando detectan problemas en los estudiantes y que son abordadas de manera diferenciada, posiblemente de acuerdo al nivel de afectividad individualizada que cada alumno genere en su maestro.

Un tema abandonado en el ámbito educativo por autoridades, directivos y docentes es la relación con los padres de familia o representantes de sus alumnos. Punto sensible si se considera que socialmente y en el mundo globalizado de hoy, el tiempo que dedicamos a nuestros hijos se limita a minutos. Esperamos que sean la Escuela o el Colegio y por ende los maestros quienes los formen en valores y principios adicionalmente a lo académico. Siendo este un punto neurálgico de la labor docente, pues salvo de aquellos docentes cuya formación está basada en psicología, no es psicólogo; sin embargo, debe convertirse en uno a fin de sortear los problemas en el ejercicio de su labor. A partir de aquello, puede surgir

inconvenientes que no favorecen la práctica pedagógica y curricular ya que se ven forzados cuando detectan problemas conductuales en sus alumnos, en el mejor de los casos, a dialogar directamente con ellos, de no surtir ninguna clase de efecto se obligan a recargarlos con trabajo extra o a llamar a sus representantes, cayendo el docente en un callejón con dos salidas: una, en que el alumno cree una barrera de resistencia; y, otra, que el padre de familia o representante no sea capaz de persuadir a su hijo en mejorar su comportamiento. Ante esto, el docente también está consciente de que son los padres de familia o representante quienes proveen información importante que ayude en el entorno de aprendizaje a solucionar los diversos problemas que presentan los estudiantes; sin embargo, la presencia de los padres o representante se limitan a momentos puntuales como el inicio o finalización del año lectivo, en este último caso, donde poco o nada se puede hacer, pues los problemas se han agudizado y tienen resultados complicados como retiros, supletorios, pérdida de año, entre otros. Se destaca que los padres o representantes que asisten a consultas o están pendientes de sus hijos durante todo el año lectivo son de aquellos estudiantes que no tienen problemas y que más bien son aplicados y mantienen un buen rendimiento académico. Pero finalmente, los docentes están conscientes de su responsabilidad y asumen en un buen porcentaje que deben intervenir en caso de problemas familiares cualquier que sea el motivo, pues como se dice: la escuela es nuestro segundo hogar y el maestro nuestro segundo padre.

Desde la visión de los estudiantes el panorama no es nada alentador. Una gran mayoría indica no entender que es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los pocos que afirmaron conocerlo lo comprenden como un aspecto muy general. En cuanto a la práctica pedagógica y actualización de los Centros Educativos el alumnado considera que los directivos y maestros explican los contenidos de las asignaturas al iniciar el año; pero en ciertos casos lo niegan aunque puede entenderse como un descuido del alumno más que del docente. En todo caso los estudiantes ven en sus maestros un espejo donde se pueden mirar y apoyar. Destacan que sus maestros se preparan en cursos y seminarios, inclusive en estudios de especialización en

docencia, lo cual están seguros se plasman en un nivel elevado de rendimiento por parte del docente al impartir sus enseñanzas, mismas que se destacan en la planificación anticipada de la mayoría de docentes; sin embargo, los estudiantes han sido testigos de que algunos docentes improvisan o se remiten a apuntes de años anteriores. Un reducido número de docentes utiliza las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) –computador-. Este punto es comprensible considerando la falta de recursos y medios didácticos en esta línea y carentes en las instituciones educativas del país.

En torno a la práctica pedagógica del docente y la forma de impartir las clases se destaca el razonamiento y la práctica comprensiva, aunque para varios estudiantes todavía prima tintes memorísticos, esto puede surgir debido a están presenten la doctrina del modelo pedagógico tradicional y conductual en el ejercicio docente. El alumnado asume una relación afectiva-académica-activa de su maestro, pero en la práctica no se distingue esa condición; pues por el contrario se maneja aún la pasividad de alumno, actitud que no sería la adecuada considerando los postulados del constructivismo donde el alumno es el eje activo del aprendizaje. Esta visión se puede generar en el alumnado por las condiciones paternalistas que el docente inspira con su presencia en el aula de clases, pero que debe ir cambiando en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los recursos que verifican los alumnos están los tradicionales gráficos, libros y carteles, con reducida utilización de la computadora. Pese a esto, se afirma que las técnicas que son usadas ayudan a comprender la asignatura, pues, es este caso, no le queda al alumnado adaptarse a lo que se posee en el aula de clase. Sin embargo, no se menciona que el docente haga un esfuerzo adicional –adaptaciones curriculares- para proporcionar a sus estudiantes mejores formas de aprendizaje a pesar de las limitaciones existentes. Corroborando este criterio y de manera preocupante un 95% de los estudiantes consultados asume que la forma de dar clases de su maestro es fría y solo se dedica a la asignatura, pero no queda más que asumirlo y pese a esto confían en que la forma de dar la clase de sus profesores es apropiada para aprender. El alumnado espera mucho de sus

maestros, plasma en ellos una idealización de la persona, lo que más les gusta son sus actitudes y que se preocupen por ellos, dialoguen, los ayuden en sus problemas, compartan sus alegrías y tristezas, valoran su comprensión.

Lo dicho anteriormente se plasma en el criterio que el alumnado tiene en cuanto a la relación entre el educador y su familia, en este caso, padres o representante. No obstante, al presenciar una mala conducta del alumno el maestro prefiere remitir al Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE) o llamar a su representante, actitud comprensible si se considera que ciertas actitudes no pueden ser asumidas por el docente. Por otro lado, el alumno confía significativamente en que el docente puede ayudarlo en los problemas que se presente en el colegio o la escuela, no solo de índole académico sino también: emocional, interpersonal, grupal, etc. Los alumnos señalan que generalmente los maestros conversan con sus padres o representantes trimestralmente o cuando se presenta problemas personales o académicos; sin embargo, existe una falencia considerable y no solo de los docentes sino de la misma administración que proporciona horarios definidos de atención a padres o representantes lo que impide que de manera regular se establezcan nexos entre estos dos actores. Especificando el interés del alumnado, su percepción en cuanto a la intervención de los maestros en sus problemas familiares se fundamenta en la confianza que inspira la persona como ente de servicio, de representatividad de lo más puro que hereda el ser humano: la enseñanza y el conocimiento.

Luego de la discusión de los resultados encontrados, el investigador concluye que:

- El Modelo Pedagógico preponderante en los centros educativos investigados es el Constructivismo. Sin embargo, su aplicación es limitada encontrándose en pleno proceso de construcción y aplicación.

- Los fundamentos teóricos-conceptuales del Constructivismo componen la práctica docente; no obstante, aun puede observarse aspectos del modelo tradicional y conductista, por lo que a pesar de manejarse la teoría su forma de aplicarla todavía demuestra limitaciones, tomando elementos de los dos paradigmas mencionados, aspectos que son expresados en las clases impartidas.
- El currículo formalmente establecido se sustenta en ejes conceptuales-metodológicos y su relación con el modelo pedagógico constructivista asumido por los centros educativos investigados, presenta desfases considerables en cuanto a la planificación y aplicación práctica, sobre todo, porque no se asume la visión crítica de la Pedagogía, entendida esta, como un aprendizaje productivo, significativo y de enseñanza para la comprensión.
- Existe una diferenciación marcada entre el ámbito administrativo – directivos- con la parte operativa –docentes- de los centros educativos investigados, en cuanto a la formulación de las directrices educativas como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular, llegando incluso a detectarse un celo profesional en cuanto a asumir funciones creativas e innovadora que impiden crear una sinergia que propicie mejoramiento de la labor educativa.
- Dentro del desempeño profesional, el docente se encuentra inmerso en un sinnúmero de situación que crean ciertas dificultades para un ejercicio pleno de su labor, lo cual puede repercutir en varias instancias del quehacer educativo. Entre las más importantes: falta de recursos, reducida capacitación, recarga de la función docente, la falta de acceso a medios tecnológicos, docente propenso al decaimiento en la salud física y mental, estrés, entre otros.

- El alumnado está consciente del valor de la labor docente, especialmente de la práctica; sin embargo, expresa insatisfacción de como esa práctica no cubre sus expectativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los padres de familia o representantes del estudiante, se mantienen alejados de las instituciones escolares, acudiendo únicamente cuando son llamados por los profesores o en fechas que se requiere su presencia, por lo que su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje es todavía baja; considerando que el hogar es donde se forma en valores y virtudes al alumnos, siendo un complemento lo que aprende en la escuela o el colegio.

PROPUESTA

Tema

Guía para la aplicación de la perspectiva pedagógica-curricular del Sistema Nacional de Educación; y, metodologías del Constructivismo y Pedagogía Crítica para el personal docente del Colegio Fiscomisional “Alejandro Humboldt” de la provincia de Galápagos cantón San Cristóbal y la Escuela Fiscal “Club de Leones” de la provincia de Pichincha del cantón Quito.

Introducción

La presente propuesta constituye un instrumento mediante el cual, el docente podrá observar, analizar, acoplar y aplicar los contenidos planteados, de acuerdo a la legislación y disposiciones que en la actualidad está implementando el Estado ecuatoriano a través de la Autoridad Educativa. De igual manera, se muestra lineamientos del modelo constructivista que los centros educativos promueven, así como del enfoque de la pedagogía crítica que es acogida dentro de las nuevas reformas pedagógicas y curriculares. No obstante, la información recopilada se presenta de una forma general proporcionando las directrices necesarias, pero es responsabilidad del propio docente integrarlas a los contenidos que imparta para que esta sean correctas, concretas y objetivas.

Por otra parte, la realidad pedagógica y curricular actual demuestra una red compleja de condiciones poco favorables, como ha sido presentada en este trabajo de investigación. Primero, los docentes no acogen las diversas oportunidades que otorgan las pedagogías contemporáneas, relegando su ejercicio profesional a través de formas tradicionales, que puede decirse son obsoletas. Segundo, la autoridad educativa en los últimos años está presentando una serie de reformas, actualizaciones y nuevos modelos pedagógicos y curriculares. En este contexto, los actores del procesos educativo, principalmente los docentes, presentan inquietudes, inexactitudes y lo que es peor, desconocimiento de los procedimientos que en la actualidad se están elevando dentro del Sistema Nacional de Educación.

Prueba de esta afirmación, es la falta de aplicación de los enfoques de la Pedagogía Crítica y del modelo pedagógico del Constructivismo que se ha instaurado en la contemporaneidad educativa y que son el hilo conductor del ejercicio profesional docente. Se suma a esto, la implementación de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 y el nuevo Bachillerato General Unificado 2011. Instrumentos del sistema aún poco conocido por directivos, docentes, alumnos, representantes y la sociedad en general.

En esta línea se exhibe una propuesta técnica que permite elevar al conocimiento de los docentes las bases pedagógicas y curriculares; así como las metodologías didácticas contemporáneas que ayudarán a comprender los nuevos paradigmas educativos y mejorarán su ejercicio práctico. La finalidad se nutre con la oportunidad de entregar al docente una guía precisa, clara y objetiva. En primera instancia para los docentes de las instituciones investigadas que van han servir como modelo piloto para que de acuerdo a la evaluación de se realice sea diversificada a una población más amplia.

Justificación

El problema más evidente que se encontró en la investigación, fue la falta de una correcta aplicación de la práctica pedagógica en base al modelo constructivista propuesto por las instituciones participantes, pues, a pesar de que los docentes mencionan conocer las bases teóricas de este modelo, no manejan recursos o metodologías de enseñanza acordes a este modelo, lo que se busca solucionar aportando con este material de referencia para la labor docentes.

Los resultados que se aspiran alcanzar comprenden una secuencia de tres aspectos considerados como ejes de la labor docente. En primera instancia, apreciar en un contexto general la perspectiva pedagógica y curricular que actualmente acoge el Sistema de Educación del país a través del análisis de la legislación, reglamentación y políticas públicas que para el ámbito

educativo se prescribe. Como segunda instancia, la actualización de los maestros en cuanto a construir un referente de apoyo en la aplicación de las Pedagogías Contemporáneas fundamentalmente el modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica, esto por medio de la combinación de actividades teórico-prácticas que ayuden al restablecimiento de un carácter profesional acorde a las circunstancias del mundo actual. Finalmente, la tercera instancia, se establece proponiendo estrategias que el docente puede utilizar para fomentar el aprendizaje significativo, considerando la realidad en todas sus dimensiones dentro del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ámbito de influencia presenta tres niveles: un primero, que se concentra en las dos instituciones educativas investigadas; un segundo nivel que se sirve del primero para una aplicación local o regional; y, un tercero, para su implementación a nivel nacional de manera general. Esta aspiración se fundamenta en la política pública educativa que las autoridades del Ecuador, asumen con la inserción de enfoques pedagógicos y curriculares que se articulan con el Constructivismo y la Pedagogía Crítica.

Objetivos

Objetivo General

- Entregar a los docentes una guía pedagógica y curricular con lineamientos acordes a la legislación y disposiciones de la Autoridad Educativa para la aplicación de metodologías y recursos basados en el modelo Constructivista y de la Pedagogía Crítica.

Objetivos Específicos

- Apreciar la nueva perspectiva pedagógica y curricular que acoge el Sistema Nacional de Educación del Ecuador.
- Construir un referente de apoyo para el docente que contenga los lineamientos del modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica para la aplicación en el desarrollo de sus clases.

- Proponer una guía práctica que facilite a los docentes llevar al aula de clases estrategias, destrezas, indicadores y recursos de evaluación en la consecución del aprendizaje significativo en sus alumnos, considerando la realidad socio-cultural en que se desarrollan.

Metodología

Los procesos investigativos en educación otorgan una herramienta sustancial para el desarrollo teórico y práctico del ejercicio docente. En este sentido, el investigador ha considerado que la propuesta es viable a través de la aplicación de una metodología inductiva, es decir, que la aplicación de las observaciones y experiencias que en cada actividad se desempeñe nos ayudarán a generar un principio general que consoliden los objetivos trazados en esta propuesta. Suma a esto, la importancia que merece la revisión bibliográfica en el proceso de explotación, implementación y evaluación de la información que sustenta la propuesta, considerando que la intervención se prevé en dos contextos con condiciones generales similares; pero con algunas particularidades que deben ser analizadas. Primero, el contexto socio-económico en que cada Unidad Educativa se desarrolla; por un lado, está el colegio Alejandro Humboldt ubicado en el cantón San Cristóbal de la provincia de Galápagos, con 6.500 habitantes aproximadamente se orienta en un nivel social y económico medio y medio alto y por otro, la escuela Club de Leones ubicada en el cantón Quito de la provincia de Pichincha, con una población de 2'500.000 habitantes se sitúa en un nivel social y económico medio bajo. Segundo, el entorno ecológico-turístico del colegio Alejandro Humboldt contrasta con el ambiente urbano y metropolitano en que se establece la escuela Club de Leones. Tercero, el acceso a fuentes de información y material de estudio se limita por la distancia en el caso del colegio Humboldt y carencia de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las dos instituciones.

La propuesta se enfoca en la búsqueda de calidad educativa, con el uso de técnicas de fácil comprensión que proporcionan herramientas adecuadas para que cada actividad iniciada sea concluida con los mejores resultados.

Las técnicas más adecuadas para la realización de este programa son individuales y grupales. Las individuales corresponden: a) La técnica de investigación y análisis de la información documental-bibliográfica como proceso de comprensión de la nueva dinámica educativa que se está implementando a través del Sistema Nacional de Educación, para ello es necesario fichas de resume o memorias que permitan registrar datos relevantes; b) La técnica de registro de la práctica docente personalizada a través de grabaciones de audio y video que permitan establecer las características de movimiento, gesticulación y asimilación del área donde se imparte la enseñanza, esto permite diagnosticar y planificar de acuerdo con la información documental-bibliográfica. Las grupales corresponden a un nivel superior de intervención y necesitan una capacidad previa que ha sido adquirida con las técnicas individuales, éstas son: a) La entrevista en profundidad guiada –diálogos o encuestas- donde el grupo de maestros se reúne para tratar temas o problemas que surgen en torno a la práctica pedagógica y curricular en su ejercicio profesional, se sirven del debate y la mesa redonda para concluir de manera consensuada en cuáles son las mejores condiciones para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) La observación participante en un grado intenso, donde los docentes ejecutan una práctica motivacional que implemente la metodología del Constructivismo y Pedagogía Crítica considerando impartir un aprendizaje significativo, primero frente a sus compañeros los cuales deberán evaluar esta participación aprobando o realizando observaciones para que en un segundo paso intervenga con sus estudiantes, la cual también será evaluada por los demás docentes para retroalimentar el procedimiento metodológico de esta propuesta.

Sustento teórico

El sustento teórico se concentra en los tres pasos principales planteados en esta propuesta: el análisis de la legislación y política educativa; la construcción de un referente de apoyo del modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica; y, planteamiento de estrategias para

consecución del aprendizaje significativo dentro de un contexto apegado a la realidad social y cultural del país.

En cuanto a la legislación y política educativa del Ecuador

El Estado a través de la Autoridad Educativa en los últimos años ha presentado un marco conceptual y referencial que sostiene la iniciativa de cambio en el Sistema Nacional de Educación. Estos referentes son: El Plan Decenal año 2006-2015, La Constitución Política de la República año 2008, La Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación General Básica año 2010, La Ley Orgánica de Educación Intercultural y El Bachillerato General Unificado.

El Plan Decenal 2006-2015 encierra las políticas educativas que se ha propuesto el Estado alcanzar y es el punto de partida del Proyecto Educativo Nacional. Ocho políticas u objetivos que deben acoplar los docentes en sus agendas, procesarlas personal y profesionalmente. Se recuerda estas políticas:

1. Aumento de 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6%, para inversión en el sector.
2. Universalización de la Educación General Básica, para garantizar el acceso de nuestros niños y niñas al mundo globalizado.
3. Universalización de la Educación Inicial, para dotar a los infantes de habilidades para el acceso y permanencia en la escuela básica.
4. Lograr la cobertura de al menos el 75% de la matrícula en el Bachillerato, a fin de desarrollar en los jóvenes de competencias para la vida y el trabajo.
5. Erradicación del analfabetismo y educación continúa para adultos, para garantizar el acceso de todos y todas a la cultura nacional y mundial.
6. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de escuelas y colegios.
7. Mejoramiento de la calidad de la educación, para incidir en el desarrollo del país y en el mejoramiento de la calidad de vida de ciudadanos y ciudadanas.
8. Mejoramiento de la formación, revalorización del rol y el ejercicio docente, a través del mejoramiento de la formación inicial y la capacitación permanente.

La Constitución Política de la República 2008 constituida a partir de vacíos sustanciales que no reflejaban la realidad de nuestra sociedad, esta Carta Magna busca la calidad educativa fundamentada en los principios del Buen Vivir y la convivencia ciudadana garantizando la consecución de las libertades y derechos de las personas, agregando además, el cuidado de la naturaleza y del ecosistema como mecanismo de supervivencia. En ésta se esbozan las condiciones necesarias para la aplicación de la educación en un contexto de plurinacionalidad, interculturalidad y laico. Las disposiciones constitucionales en el ámbito educativo se confirman en el Título II Derechos, Capítulo Segundo Derechos del Buen Vivir, Sección Quinta Educación en los artículos 26,27, 28 y 29.

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

De igual manera en el Título VII Régimen del Buen Vivir, Capítulo Primero Inclusión y Equidad, Sección Primera Educación desde el artículo 343 al 357. En los más importantes:

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Art. 345.- La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social.

Art. 346.- Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.

2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.
3. Garantizar modalidades formales y no formales de educación.
4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.
5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.
6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.
7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.
9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.
11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.
12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas

de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro. La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

La Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación General Básica 2010 según la Autoridad Educativa constituye el referente curricular que sirve al docente de herramienta para establecer aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar. Su objetivos se orientan en la actualización de currículo elaborado en el año 1996 en una proyección social, científica y pedagógica; la especificación hasta un nivel meso-curricular, de las habilidades y conocimientos que el docente debe enseñar y el estudiante aprender por año y por área de estudio; las orientaciones metodológicas y pedagógicas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyan a un desempeño profesional docente óptimo; implementación de indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes de los estudiantes de manera objetiva según los objetivos por año y por área; y, propender a un proceso educativo de inclusión, formación de la ciudadanía para el Buen Vivir dentro de una sociedad intercultural y plurinacional.

Las bases pedagógicas del diseño curricular se asientan en varios enfoques teóricos y metodológicos, especialmente, han considerado algunos principios de la Pedagogía Crítica, que propone al estudiante como protagonista esencial del aprendizaje, verificándose además el predominio de concepciones cognitivistas y constructivista. Seis aspectos son el referente de orden teórico que se interrelacionan para describir la esencia del proceso según la Actualización:

1. El desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión.
2. Proceso epistemológico: un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo.
3. Una visión crítica de la Pedagogía: aprendizaje productivo y significativo.
4. El desarrollo de destrezas con criterios de desempeño.
5. El empleo de las tecnologías de la información y comunicación.
6. La evaluación integradora de los resultados del aprendizaje.

Estos aspectos indicados configuran lo que se ha denominado el perfil de salida de los estudiantes de Educación General Básica que comprende diez niveles de estudio –de primero a décimo de básica- y que pretende una preparación acorde para su continuación de estudios en el bachillerato. Este perfil del alumno acoge ciertas características para las cuales debe ser capaz: convivencia y participación activa en la sociedad; valoración de la identidad cultural; capacidad crítica y creativa para lectura y escritura; pensamiento lógico, crítico y creativo donde impere el análisis y resolución de problemas de la realidad diaria; protección de la salud humana en aspectos físicos, psicológicos y sexuales; preservación y respeto a la naturaleza y al ecosistema; relación con las tecnologías de la comunicación y su adecuado uso; aplicación de niveles básicos de un idioma extranjero; uso adecuado de tiempo libre en actividades recreativas, culturales y deportivas; y, demostración de actitudes artísticas.

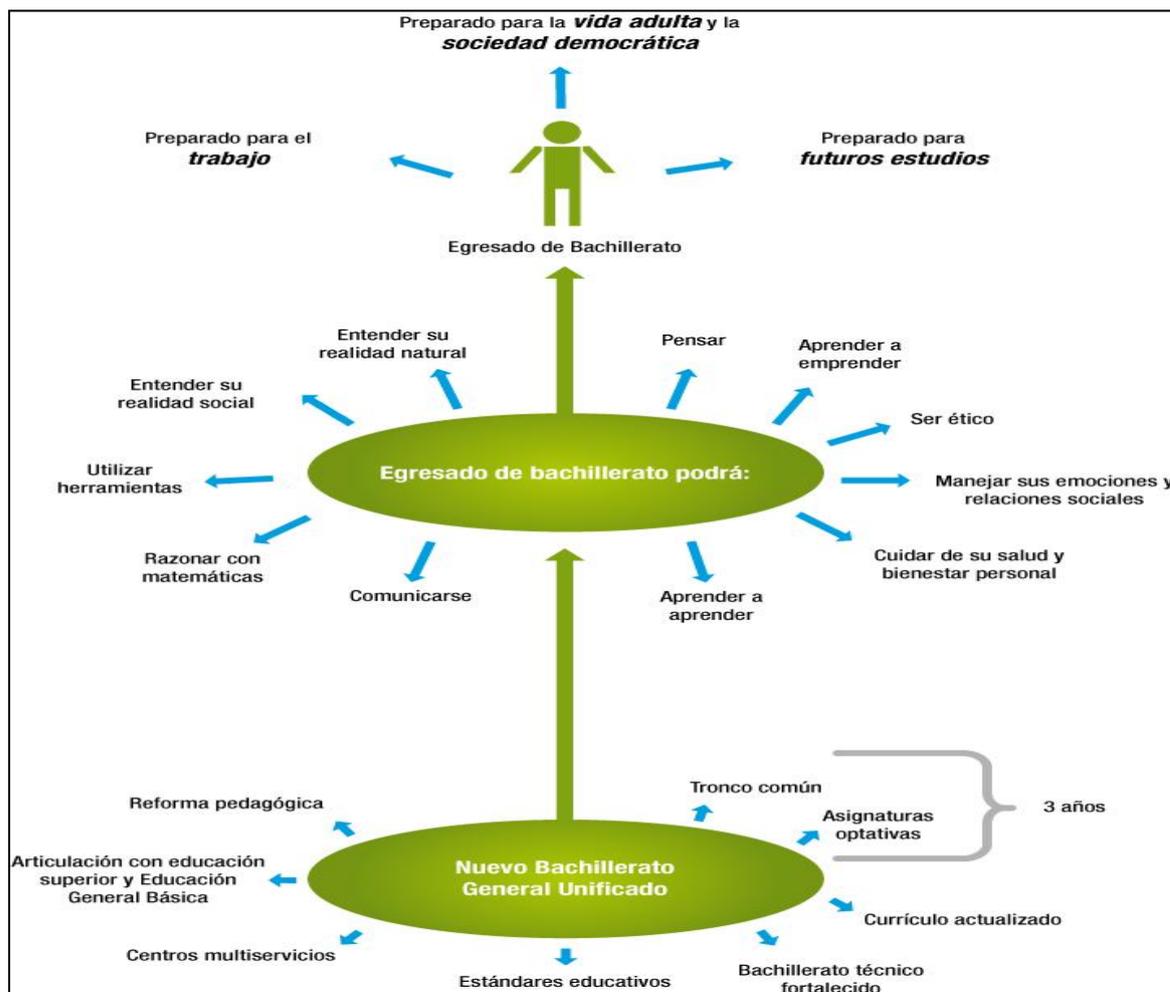
Un punto importante que el docente debe conocer son los ejes transversales como temáticas de la proyección curricular de atención prioritaria con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño de cada área de estudio. Los ejes trasversales para la Actualización abarcan temáticas como la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática, la protección del medio ambiente, el cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes y la educación sexual en los jóvenes.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural expedida en abril del año 2011 es considerada por la Autoridad Educativa como un logro en la nueva perspectiva de cambio del sistema educativo. Sus 143 Artículos, 13 Disposiciones Generales y 40 Disposiciones Transitorias recogen todas las condiciones propuestas por el Estado a través del Plan Decenal y la Constitución de la República; así como presenta los lineamientos establecidos en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica y del nuevo Bachillerato General Unificado.

Esta Ley muestra principios en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, dispuesta en la Constitución; así como las relaciones entre sus actores, obligando a que se cree una sinergia en las labores, los procesos y las actividades que estos ejercen dentro del Sistema Nacional de Educación configurando una red donde todo se complemente. Se sustenta en fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales en el ámbito educativo como la universalidad; la libertad; educación para el cambio; educación en valores; interés superior en los niños, niñas y adolescentes; igualdad de género; participación ciudadana; cultura de paz; investigación; equidad e inclusión; plurilingüismo; evaluación, gratuidad; entre otros. El análisis minucioso de esta normativa es la plataforma sobre la cual el docente debe estructurar su plan de trabajo y en definitiva sostener su ejercicio profesional.

Nuevo Bachillerato General Unificado nace como derivado de los cambios originados en la Educación General Básica y como medio de conexión con la Educación Superior. Se fundamenta en un tronco común de materia las cuales según la Autoridad Educativa están contempladas considerando las condiciones de la realidad ecuatoriana para que en bachiller se convierta un ciudadano listo para aportar al aparato productivo del país y continuar de una manera adecuada su preparación en la Universidad.

Gráfico 1: Perfil del Bachiller egresado con el Nuevo Bachillerato General Unificado



Fuente: Tomado de Ministerio de Educación, Propuesta del Nuevo Bachillerato Unificado, Quito 2010, pp. 234.

En cuanto a la construcción de un referente de apoyo del modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica

El Modelo Pedagógico del Constructivismo, el cual según (Ríos Cabrera, 2001) "...tiene sus orígenes en la filosofía, concretamente, en las ideas del filósofo alemán Emmanuel Kant, quien admite que todo conocimiento comienza con la experiencia, pero no todo lo que se conoce proviene de la experiencia." De esta filosofía de Kant, las bases del constructivismo pasan a la Psicología gracias a los aportes de Piaget.

Diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa comparten el enfoque constructivista. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget,

Vygotski, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva. El constructivismo, definido se refiere a una explicación acerca de cómo se llega a conocer, en la cual se concibe al sujeto (estudiante) como un participante activo que, con el apoyo de sujetos mediadores (docentes), establece relaciones entre su contexto cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se presentan.

El constructivismo tiene importantes características; en primera instancia hay que facilita la activación de los recursos personales: cognitivos, afectivos y valorativos. Transformar el proceso educativo en un diálogo bidireccional en el cual el docente suministra información. El otro elemento ampliamente destacado por Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968) es la necesidad de partir de los conocimientos previos del aprendiz. El aprendizaje se vuelve significativo cuando el sujeto logra establecer relaciones entre su cúmulo de conocimientos, actitudes y valores con las nuevas informaciones y experiencias. Este concepto de aprendizaje significativo conduce directamente al tema de las diferencias individuales por cuanto la misma realidad puede tener significados bastante diferentes para distintas personas y aún para las mismas personas en diferentes momentos o contextos.

En esta perspectiva de la enseñanza, el constructivismo en lo pedagógico ha consolidado cuatro enfoques:

- La enseñanza por descubrimiento que sigue las orientaciones de Jerome Bruner.
- El aprendizaje significativo y las redes conceptuales de Ausubel.
- El desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales de Piaget.
- La enseñanza guiada por un énfasis constructivista en el lenguaje, de Vygotsky.

El proceso de aprendizaje construido requiere una intensa actividad por parte de los estudiantes. Pedagógicamente en una concepción participativa

del proceso de aprendizaje, en el que tanto el estudiante como el docente son participantes activos y el estudiante es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones.

La enseñanza y el aprendizaje orientados por una propuesta constructivista apuntan hacia la autonomía como finalidad de la educación y del desarrollo. El modelo constructivista afirma que el alumno sólo aprende aquellos conceptos que ha construido o que al menos ha ayudado a construir. Los problemas o tareas contemplados deben poseer las siguientes características:

- Deben ser potencialmente significativos para el alumno.
- Deben estimular al alumno a tomar decisiones.
- Deben tener potencial para establecer relaciones para desarrollar los problemas.
- Deben promover la discusión.
- Deben contener elementos sorpresas.
- Los problemas deben relacionarse con conocimientos ya existentes en las estructuras cognitivas.
- Los conceptos deben estar articulados en unidades significativas, unidades que tengan sentido para el alumno.

Los métodos constructivistas ponen el énfasis en la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la importancia de los conocimientos previos o las conceptualizaciones necesarias para adquirir nuevos aprendizajes. Según (Martínez, 2005, pág. 429) Driver y Bell (1986) han resumido la perspectiva constructivista del aprendizaje de la siguiente manera:

- El resultado del aprendizaje no depende solamente del ambiente de aprendizaje, sino también de los conocimientos de quién aprende.
- Aprender implica construir significados. Es posible que los significados que los estudiantes construyen a partir de lo que ven o escuchan sean

diferentes de los que se buscaban. El conocimiento que tenemos ejerce una gran influencia en la construcción de nuevos significados.

- La construcción de significados es un proceso activo y continuo.
- Una vez que se ha construido un significado, se evalúa y puede ser aceptado o rechazado.
- El que aprende es el responsable final de su aprendizaje.
- Los tipos de significados que los estudiantes construyen siguen ciertos patrones específicos debido a experiencias del mundo físico que comparten y por el lenguaje natural.

Los principios básicos del aprendizaje constructivista son los siguientes:

- Los contenidos formativos deben tener sentido. Cualquier información que deba aprenderse debe ser reconocida como importante e interesante por parte del aprendiz. Si es así, el aprendiz centrará su atención en el aprendizaje.
- El aprendizaje debe ser significativo. Durante el aprendizaje, las personas sólo retienen aquella información que encuentran significativa. Por ello, los formadores, durante el proceso de aprendizaje, deben relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos, a fin de aumentar su significación. El conocimiento previo de los aprendices respecto a los contenidos de aprendizaje condiciona su proceso de aprendizaje, mucho más que la cantidad de nuevos contenidos a aprender. Los formadores deben activar siempre los conocimientos previos de los participantes.
- El conocimiento está estructurado en la memoria de las personas. Este conocimiento será más accesible o no, según cómo esté estructurado en la memoria. Las personas guardan los contenidos de aprendizaje en la memoria a largo plazo siguiendo un orden relacionado con su manera de comprender el mundo. Por ello, el formador debe presentar los contenidos con un orden determinado que resulte familiar a los participantes.
- El modo como se almacena el conocimiento y la manera como se accede a él puede mejorarse mediante los procesos de aprendizaje. El aprendizaje mejora cuando el aprendiz es consciente de cuál es su estilo de aprendizaje y el formador le ayuda a gestionarlo. El formador debe

proporcionar apoyos al aprendiz para trazar sus estrategias de aprendizaje y convertir sus aprendizajes en acciones.

- La manera de activar el conocimiento en la memoria y hacerla disponible depende del contexto del aprendizaje.

No es nada fácil transferir los aprendizajes a nuevos contextos; por ello, el formador deberá dedicar parte de su esfuerzo formativo a ayudar a los aprendices a establecer estrategias de transferencia de los distintos salieres a distintos entornos organizativos.

- El estar motivado para aprender mejora los resultados del aprendizaje. Las personas aprenden si están motivadas a adquirir nuevos conocimientos. Por esta razón, el formador o los instrumentos mediadores del aprendizaje deben procurar mantener al aprendiz interesado por la formación a lo largo de todo el proceso formativo.
- Las personas revisan constantemente lo aprendido y verifican hasta qué punto son capaces de aplicarlo.

A partir de lo explicado, la Metodología desde el enfoque Constructivista debe de seguir las siguientes pautas según (Prieto, 2008):

- Crear situaciones de aprendizaje motivadoras: Se trata en principio de plantear situaciones que conecten con los intereses y expectativas de los alumnos.
- Favorecer la explicitación de los esquemas previos: cualquier procedimiento metodológico ha de facilitar el cambio conceptual y actitudinal de los alumnos.
- Favorecer el contraste con nuevas informaciones: para propiciar la evolución de los esquemas previos de los alumnos, es necesario que estos accedan a contenidos nuevos (conceptos, procedimientos, actitudes). Estos contenidos han de incidir en el "área de desarrollo potencial", es decir, deben presentar una dificultad algo mayor de la que el alumno puede resolver ya por sí mismo.

El Enfoque de la Pedagogía Crítica según la Actualización Curricular presenta algunos principios importantes a ser implementados en la formación del estudiantado, al cual lo ubican como protagonista principal del aprendizaje. Muchos estudiosos de la Pedagogía Crítica consideran a Paulo Freire como uno de sus mayores exponentes que con su obra “Pedagogía del Oprimido” otorga una cantidad sustancial de consideraciones para que se efectivice dentro de una concepción del diálogo, el respeto y el amor a las diferencias y similitudes de las personas. En torno a esto Ania Mirabal Patterson (2008) nos indica:

“La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido).

Un diálogo que signifique construcción colectiva de conocimientos, que se aleje de las concepciones emisor-receptor, y en el que, en cambio, los sujetos del proceso sean emisor-receptores al mismo tiempo). La pedagogía crítica supone un crecimiento personal de educadores y educandos; no es puro formalismo o activismo con acciones sin sentidos, sino que supone un accionar reflexivo y transformador.

La dialogicidad de esta corriente pedagógica implica que educador y educando intercambien activa y reflexivamente sus conocimientos, no que sea sólo el educador quien de antemano decida sobre qué tema brindará su conferencia, sino que indague en los intereses de los educandos y desde esta posición se construyan, desde la práctica y la realidad de los educandos, el conocimiento y la reflexión crítica del mundo. Un educador que respete a sus educandos y no los subvalore.

La humildad, el amor y el respeto son parte de los principios de esta pedagogía crítica

Un educador revolucionario y asertivo es quien caracteriza a esta pedagogía, en la que el respeto al diferente y a la diversidad constituye una de las principales bases. No es posible transformar al mundo pretendiendo establecer relaciones de poder entre opresores y oprimidos, entre educador y educandos, en las que los primeros representen a una minoría que pretenda reproducir un sistema desigual, injusto, marginador”. (Ania Mirabal Patterson citado en Moacir Godotti y otros, 2008, pp. 107-108)

Como se puede apreciar la Pedagogía Crítica es una concepción que propone al ser humano como transformador de su conocimiento, pero se agrega la

preocupación de conservación de las tradiciones culturales conforme la educación popular nos concibe, es decir, considerando la realidad del entorno en que nos desarrollamos y sobre todo, con el respeto de las demás personas que nos rodean. En este sentido, el docente está obligado a comprender que no es él sino ellos (los estudiantes) quienes deben construir el conocimiento a través de su orientación y mediación en los nuevos saberes y utilizando los que ya posee.

Planteamiento de estrategias para consecución del aprendizaje significativo dentro de un contexto apegado a la realidad social y cultural del país.

Existen un sinnúmero de estrategias que permiten establecer un aprendizaje significativo; sin embargo, es imprescindible que estas estrategias se guíen dentro de un contexto apegado a la realidad social y cultural del país, incluso debe considerarse el contexto local y particular en que se desarrolla el hecho educativo. Solo a través de esta comprensión el docente puede orientar su planificación en contenidos veraces y objetivos, con procedimientos que inspiren la motivación del estudiantado por la búsqueda y la indagación, no solo como receptores de información carecen de sentido sino verdaderos constructores de conocimiento, de la vida.

Las estrategias se sitúan en dos grupos: unas individualizadas y generalizadas. Las individualizadas son aquellas que se aplican cuando en el análisis interno del grupo es necesario individualizar la enseñanza, sea que el estudiantado alcance un nivel reducido y/o elevado de percepción; en este sentido, se interviene de manera personalizada profesor-alumno para incentivar el aprendizaje donde el diálogo es la mejor herramienta para interacción e intervención. Las generalizadas o estrategias grupales se configuran como mecanismo ágil y preciso para influir sobre el grupo del estudiantado. Las estrategias propuestas son: el Debate y la Mesa Redonda.

El Debate es una estrategia grupal que consiste en la discusión en torno a un tema o problema, en él participan un moderador, un secretario y mínimamente una persona a favor y otra en contra. El moderador se encarga de presentar el tema, el objetivo del debate, a los debatientes y la

dinámica a seguir. Deberá establecer el tiempo de participación para cada debatiente y el tiempo total del debate, el cual no deberá exceder el de la sesión. Puede utilizar un cuestionario con preguntas elaboradas de tal manera que susciten la controversia. Agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasa a formular la siguiente y así sucesivamente. El secretario anota lo que cada quién opina y al final trata de llegar al consenso sobre las conclusiones. Recordar que en un debate no se aportan soluciones solo se exponen argumentos. Esta estrategia permite desarrollar habilidades para aprender a discutir y a respetar las ideas de los demás en un clima de libertad, tolerancia y disciplina.

La Mesa Redonda es una estrategia grupal mediante la cual un grupo de personas sostiene puntos de vista divergentes. En ella, al igual que el debate, es necesario nombrar un moderador (generalmente un docente) y un relator o secretario.

1. Se ha de disponer adecuadamente de las sillas y mesa (en caso necesario) para lograr que todos participen.
2. El moderador abre la discusión, presenta el tema y pone de relieve su interés. Explica el procedimiento a seguir. Pone a discusión uno a uno los temas de la agenda. Discutido el primero, el relator toma nota de los acuerdos o recomendaciones que se hayan sacado y les da lectura. Así se procede con el resto de la agenda.
3. El moderador debe evitar expresar su propia opinión. Sus intervenciones se limitarán a formular preguntas aclaratorias, a interpretar los puntos dudosos, a procurar que la discusión no se salga del tema y a dar por finalizado un punto de la discusión.
4. La finalidad de la mesa redonda, es obtener información especializada y actualizada sobre un tema a partir de la confrontación de diversos puntos de vista.

Por otra parte, el punto más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el objeto de estudio que se convierte en tema o pregunta, el problema o ejemplos que los estudiantes han de resolver y solucionar.

En la realidad todas las estrategias enunciadas parten de los mismos principios de aprendizaje que son el aprendizaje significativo y constructivista. Los criterios que el profesor aplica para seleccionar unas u otras pueden provenir de la materia, del estilo de aprendizaje de los alumnos, de los recursos y materiales disponibles, etc. o se pueden incorporar todos o varios alternando su aplicación.

Para ello se ejecutan tres aspectos considerables del aprendizaje:

El aprendizaje basado en preguntas y cuestiones se inicia por una interrogante sujeta a respuestas indefinidas u controvertidas. Así se procuran conseguir dos fines: por una parte, despertar el interés y por otra, obligar a buscar y elaborar las respuestas.

El aprendizaje basado en ejemplos busca enfocar a los alumnos en los contextos de su interés tratando de direccionar los temas a aprender con los contextos reales. Mediante ejemplos los estudiantes adquieren información y fortalecen el razonamiento necesario para el contexto curricular. Puede ser particularmente apto esta técnica para las materias que tienen un lado práctico. Mediante esta técnica el estudiante enfrenta situaciones que o son o pueden ser reales.

El aprendizaje basado en problemas es una técnica de aprendizaje que presenta a los estudiantes situaciones o enunciados problemáticos – comúnmente contextualizados a la realidad- para que ellos puedan resolverlos. Para que una situación sea un problema se necesita que sea concebida de esta manera intencionalmente, es decir que exista un enfoque de la misma sin resolver y que no pueda solventarse mediante procedimientos automáticos o comunes, sino que requiera una reflexión crítica sobre la secuencia de pasos a seguir. Según (Ríos Cabrera, 2001) puede ser una técnica muy apta para incorporar a los currículos ordinarios en cualquier materia o nivel simplemente mediante la adaptación de los problemas a las exigencias de la materia y las condiciones cognitivas de los alumnos. En esta técnica el alumno ha de tomar conciencia también de los diferentes pasos del proceso y la actividad cognitiva. Cada nuevo paso constituirá un avance o por el contrario un tropiezo que obligará a revisar y

ordenar y regular incluso los pasos anteriormente adoptados. De ahí se puede extraer conciencia e información sobre el propio proceder cognitivo y servir de ayuda para la autorregulación del aprendizaje incluso en otros contextos de aprendizaje, estudio, comprensión de textos, etc. Pues, en definitiva, cualquier materia, con contadas excepciones, puede comprenderse en términos de problemas. Los estudiante pueden verse involucrados con un problema como si fuera propio o definido por ellos mismos. Adicionalmente resulta muy apta esta necesidad de conceptualizar el problema para aplicar el trabajo grupal y el "aprendizaje cooperativo" de manera que haya varias perspectivas simultáneamente y se pueda adoptar y elegir de entre varias. Al hablar de problemas mal o escasamente estructurados, se deben entender, según (Lundgren, 1992):

- Tienen objetivos y formulaciones que no están propuestos;
- Poseen múltiples soluciones, varias líneas de soluciones o incluso ninguna solución;
- Poseen múltiples criterios para evaluar las soluciones;
- Presentan incertidumbres a la hora de aclarar cuáles son los conceptos, las reglas y los principio necesarios para una solución dada o cómo están organizados;
- No ofrecen reglas o principios generales para describir o predecir el resultado de la mayoría de los casos;
- Necesitan que los alumnos establezcan juicios sobre el problema y los defiendan expresando sus opiniones o sus creencias personales.

Actividades

Las actividades de esta propuesta han sido orientadas considerando cada objetivo específico, para mejor comprensión se detalla el objetivo y a continuación los distintos componentes de la actividad.

Objetivo Específico No. 1

Apreciar la nueva perspectiva pedagógica y curricular que acoge el Sistema Nacional de Educación del Ecuador.

Actividad No. 1: Revisión de la información documental-bibliográfica

Esta actividad se refiere al análisis de la legislación y política educativa vigente para el Sistema Nacional de Educación; así como, los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica que se detalla en el sustento teórico de la presente propuesta. Los recursos necesarios son reducidos, pues a través de internet o consultas en bibliotecas puede recopilarse dicha información. Los participantes son los docentes que intervinieron en la investigación, es decir, 20 del Colegio Alejandro Humboldt y 20 de la Escuela Club de Leones. Es indispensable el señalamiento de un responsable que sea quien otorgue las facilidades y sea el modulador de la actividad, por ello se recomienda que el Rector para el primer caso, y la Directora para el segundo, tengan esta responsabilidad y sean quienes evalúen el cumplimiento de la misma. Con esto estaremos creando sinergia entre la parte administrativa y operativa de las Unidades Educativas. El tiempo para esta actividad es de 30 días (un mes).

Actividad No. 2: Registro de la Práctica Docente personalizada a través de grabaciones de audio y video

Esta actividad deriva de la primera, pues corresponde la parte práctica en que el docente diagnostica sus condiciones in situ de cómo presenta su ejercicio profesional. Es un mecanismo de introspección que ayuda al docente a observar y verificar su trabajo y con ello estructurar con evidencia física nuevas líneas bases de práctica pedagógica que sumado a lo analizado en la primera actividad fortalece y permiten continuar el procedimiento. Los recursos básicos son una filmadora, una grabadora de voz, un computador y un proyector. Los participantes son el docente y sus alumnos. La evaluación corresponde a la autoridad administrativa de la Unidad Educativa. El tiempo para esta actividad es de 30 días, considerando que las grabaciones se pueden realizar dos o tres veces cada semana durante un mes.

Objetivo Específico No. 2

Construir un referente de apoyo para el docente que contenga los lineamientos del modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica para la aplicación en el desarrollo de sus clases.

Actividad No. 3: Construcción del Referente de Apoyo Pedagógico basado en el Modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica

Esta actividad se desarrolla a partir de los conocimientos previos, principalmente teóricos, en este sentido se procede a elaborar un referente pedagógico personal que constituya una guía para la aplicación de las metodologías y principios del Constructivismo y la Pedagogía Crítica. Este diseño contiene elementos simples, pero básicos para el ejercicio profesional docente. No se impone un formato común, debido a que corresponde a cada docente su elaboración y comprensión. Sin embargo, este debe ser presentado a la autoridad administrativa de la Unidad Educativa y disertada en reunión de docentes para su evaluación. Los recursos son mínimos computador y hojas para impresión. La participación de los docentes -20 colegio Alejandro Humboldt y 20 escuela Club de Leones-. La evaluación corresponde al grupo de docentes presentes en la disertación. El tiempo para esta actividad es de 30 días.

Actividad No. 4: Retroalimentación teórico-práctica

En esta actividad se procede a ejecutar una retroalimentación del conocimiento, es decir, que el docente a partir de la comprensión sobre legislación y política educativa; así como de los principios de Constructivismo y la Pedagogía Crítica, dentro del aula de clase y frente a sus alumnos procede a incorporar estas características en su labor. Situación un tanto complicada si consideramos que la mayoría de docentes aún utiliza estrategias tradicionales; para ello es esta actividad, la retroalimentación del ejercicio profesional la cual permite incorporar nuevas experiencias que deben ser incorporadas con los lineamientos propuestos. De ser necesario el docente puede utilizar los mismos recursos de filmaciones y grabaciones de audio, un computador y un proyector de imagen. Los participantes son el docente y sus alumnos. La evaluación corresponde a los alumnos con el respaldo de la autoridad administrativa del Centro educativo. El tiempo para esta actividad es de 30 días desde su preparación hasta su evaluación.

Objetivo Específico No. 3

Proponer una guía práctica que facilite a los docentes llevar al aula de clases estrategias, destrezas, indicadores y recursos de evaluación en la consecución del aprendizaje significativo en sus alumnos, considerando la realidad socio-cultural en que se desarrollan.

Actividad No. 5 Entrevista en Profundidad –diálogos/encuestas-

Esta actividad se desarrolla de manera consensuada entre todos los docentes. El fin es discutir lo que hasta el momento han logrado con el proceso, para ello utilizarán dos estrategias que permiten obtener conclusiones claras y objetivas. El grupo puede elegir entre el debate o la mesa redonda, o las dos de manera coordinada, lo importante es que de esta entrevista se presente un acta de participación y posteriormente se elabore un formulario o ficha de observación con las situaciones de la práctica docente que deben ser consideradas según los lineamientos de esta propuesta, es decir, que contenga las condiciones indispensables que el docente debe aplicar en su labor bajo los preceptos de la legislación y política educativa, del Constructivismo y de la Pedagogía Crítica. En este punto, se debe registrar las estrategias para lograr un aprendizaje significativo como el aprendizaje basado en preguntas y cuestiones, el aprendizaje basado en ejemplos y el aprendizaje basado en problemas. Los recursos a utilizarse en esta actividad son un aula de reuniones, computadora, proyector de imágenes. Los participantes son el/la Rector/a o Directora y los docentes. La evaluación corresponde a la autoridad administrativa del Centro Educativo. El tiempo para esta actividad es de 30 días, una reunión por semana (cuatro reuniones).

Actividad No. 6: Observación participante en grado intenso

Esta actividad es la culminación del proceso que se ha establecido en esta propuesta. Consiste en que el docente con todas las herramientas construidas a través de cada una de las actividades citadas, presente una clase diferenciada, ágil y creativa. El docente debe poner en práctica los conocimientos, técnicas y estrategias adquiridas tanto individual como grupalmente. Hacer de su clase dinámica, interesante y sin tensiones que favorezcan el aprendizaje significativo, donde el alumno sea el protagonista principal de la transformación de los saberes y constructor de una vida propia

guiada en base a la mediación docente. Los recursos a utilizarse en esta actividad son un aula, computadora, proyector de imágenes, materiales didácticos conforma al plan de clase. Los participantes son el docente, los docentes calificadores y los alumnos. La evaluación es esta actividad es sustancial y para ello dispondrá un grupo de maestros de entre tres o cuatro para que participen como observadores directos y participantes en la presentación del docente quienes evaluarán de acuerdo al formulario o ficha de observación de práctica docente y la darán a conocer en una reunión general de docentes en una fecha posterior, la cual puede ser a de los cuatro o cinco días de la presentación. Esta evaluación según el criterio de la autoridad administrativa de la Unidad Educativa constituirá un porcentaje de la nota anual del docente. El tiempo para esta actividad es de 30 días, a partir de la preparación, presentación y presentación de la evaluación.

Cronograma de Actividades

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y TIEMPOS POR MESES						
MODALIDAD COSTA-INSULAR AÑO 2011						
No.	ACTIVIDADES	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.
1	Revisión de la información documental-bibliográfica					
2	Registro de la Práctica Docente personalizada a través de grabaciones de audio y video					
3	Construcción del Referente de Apoyo Pedagógico basado en el Modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica					
4	Retroalimentación teórico-práctica					
5	Entrevista en Profundidad – diálogos/encuestas-					
6	Observación participante en grado intenso					

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y TIEMPOS POR MESES						
MODALIDAD SIERRA ORIENTE AÑO 2011						
No.	ACTIVIDADES	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.
1	Revisión de la información documental-bibliográfica					
2	Registro de la Práctica Docente personalizada a través de grabaciones de audio y video					
3	Construcción del Referente de Apoyo Pedagógico basado en el Modelo Constructivista y el enfoque de la Pedagogía Crítica					
4	Retroalimentación teórico-práctica					
5	Entrevista en Profundidad – diálogos/encuestas-					
6	Observación participante en grado intenso					

BIBLIOGRAFÍA

1. Ander-Egg, E. (2005). *Debates y Propuestas sobre la problemática educativa*. Rosario-Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.
2. Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
3. Barba, L.M. (2002). *Pedagogía y Relación Educativa*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
4. Barriga Arceo, F. & Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D. F.: McGraw-Hill.
5. Bedoya, J.I. (2005). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: ECOE Ediciones.
6. Benito, C. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
7. Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
8. Brotton, J. (2003). *El Bazar del Renacimiento: sobre la influencia de Oriente en la Cultura Occidental*. Madrid: Editorial Paidós.
9. Cobvarrubias, A. (2010). Propuesta Curricular de un Diplomado Propedéutico. México: Universidad Interamericana para el de Desarrollo.
10. Corporación de Estudios y Publicaciones (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Talleres de Corporación de Estudios y Publicaciones.
11. Corporación de Estudios y Publicaciones (2010). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Talleres de Corporación de Estudios y Publicaciones.
12. Cortijo, René (2010). *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?* En Grupo Santillana Aplicación Práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Ministerio de Educación. Quito, Grupo Santillana S.A.

13. Creamer, Monserrat (2010). *¿Cómo trabajar el pensamiento crítico en el aula?* En Grupo Santillana Aplicación Práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Ministerio de Educación. Quito, Grupo Santillana S.A.
14. Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía Escrita*. Barcelona: Editorial Paidós.
15. Domenech, A. & Amaluisa C. (2010). *¿Cómo trabajar el Buen Vivir en el contexto educativo?* En Grupo Santillana Aplicación Práctica de la Actualización y Fortalecimiento Curricular del Ministerio de Educación. Quito, Grupo Santillana S.A.
16. Dueñas, V.H. (2007). *Aprendizaje Basado en Problemas*. En V. Autores, Encuentros de Educación Superior y Pedagogía 2005. Cali: Universidad del Valle.
17. Duhalde, Miguel Ángel (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores) publicación: Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
18. Gimeno Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
19. Godotti, M. (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Madrid: Siglo XXI.
20. Harre, R. & Lamb, R. (1990). *Diccionario de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
21. Hernández Díaz, G. (2008). *Aprender a ver televisión en la escuela*. Caracas: Montes Ávila Editores Latinoamericana.
22. Hostos, E. M. (1991). *Ciencia de la Pedagogía: Nociones e Historia*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
23. Kemmis, S. & Fitzclarence, L. (1993). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
24. Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y Plan de Estudios*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.

25. Lasso Donoso, M. (2011). *El Modelo Pedagógico para la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica del 2010*. Quito: Grupo Editorial Norma.
26. Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
27. Marrou, H. I. (1985). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: Ediciones AKAL.
28. Martínez, S. F. (2005). *Historia, filosofía y enseñanza de la ciencia*. Madrid: UNAM.
29. März, Fritz (2001). *Introducción a la Pedagogía*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
30. Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
31. Méndez, Z. (2005). *Aprendizaje y Cognición*. San José: EUNED.
32. Ministerio de Educación del Ecuador (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. Quito: Imprenta Don Bosco.
33. Mirabal Patterson, Ania (2008). *Pedagogía crítica algunos componentes teórico-metodológicos*. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores) publicación: Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
34. Neimeyer, G. (1996). *Evaluación Constructivista*. Barcelona: Editorial Paidós.
35. Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención*. Madrid: Narcea Ediciones.
36. Picado Godínez, F. (2001). *Didáctica General*. San José EUNED.
37. Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo* (Tercera Edición ed.). (E. Zúñiga, E. & Martínez Sarmiento, Trad.). México D. F.: McGraw-Hill.
38. Prieto, M. (2008). *El constructivismo aplicado a la enseñanza de la lengua extranjera*. GRIN Verlag.
39. Ríos Cabrera, P. (2001). *Concepción del software educativo desde la perspectiva pedagógica*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

40. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
41. Zuluaga de Echeverry, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones.

ANEXOS

- Anexo 1. Cuestionario de Entrevista a Directivos y Docentes**
- Anexo 2. Cuestionario de Entrevista a Estudiantes**
- Anexo 3. Ficha de Observación de la Práctica Docente**
- Anexo 4. Datos Generales de las Instituciones Educativas**
- Anexo 5. Solicitud de Permiso Colegio “Alejandro Humboldt”**
- Anexo 6. Autorización de Colegio “Alejandro Humboldt”**
- Anexo 7. Solicitud de Permiso Escuela “Club de Leones”**
- Anexo 8. Autorización de Escuela “Club de Leones”**
- Anexo 9. Fotografía de la Observación de la Práctica Docente en la Escuela Fiscal “Club de Leones”**

Anexo 1. Cuestionario de Entrevista a Directivos y Docentes



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ENTREVISTA

Estimado (a):

El propósito del presente documento es recolectar información acerca de ***“La Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en el Colegio Fiscomisional Alejandro Humboldt y la Escuela Fiscal Club de Leones en durante el año lectivo 2010-2011”*** para uso de un trabajo de investigación de la comunidad académica. La información que Ud. proporcione será de gran importancia para la forma de decisiones curriculares y otros beneficios institucionales. Instrucciones:

- 1) Lea cada ítem antes de responder
- 2) Responda cada punto marcando una X en el lugar que corresponda.
- 3) Algunas preguntas requieren varias opciones.
- 4) Escriba comentarios, justificaciones o información adicional, cuando considere necesario. Si no tiene datos disponibles, deje el espacio en blanco.
- 5) Para este estudio es importante el acceso a su experiencia en investigación, por lo que sería de mucha satisfacción poder compartirla con Ud.

**AUTORIDAD ENCARGADA DE LA PARTE ADMINISTRATIVA Y
DOCENTES**

A. IDENTIFICACIÓN

1. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

- 1.1 Fiscal ()
1.2 Fisco misional ()
1.3 Particular Laico ()
1.4 Particular Religioso ()
1.5 Otro (Detállelo) () _____

2. UBICACIÓN

- 2.1 Urbano ()
2.2 Rural ()

3. INFORMACIÓN DOCENTE

- 3.1 Sexo
M () F ()
- 3.2 Edad
25-30 () 31-40 () 41-50 () más 50 ()
- 3.3 Antigüedad (años)
1-5 () 6-10 () 11-20 () 21-25 () más 25 ()

4. PREPARACIÓN ACADÉMICA

- 4.1 Título de Pregrado () Cuál _____
4.2 Título de Posgrado () Cuál _____
4-3 Sin título académico ()

5. ROL DE LA INSTITUCIÓN

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

- 5.1 Conductismo ()
- 5.2 Constructivismo ()
- 5.3 Pedagogía Crítica
o Socio-Crítico ()
- 5.4 Otro (Detállelo) () _____

Por favor, indique el fundamento de su respuesta:

6. ¿Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del centro?

SI () NO ()

Se ser positiva su respuesta, por favor detalle la frecuencia, las temáticas y el tiempo de duración:

7. ¿Han gestionado por parte de la Planta Docente, la capacitación respectiva?

SI () NO ()

¿Por qué?

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

SI () NO ()

De ser positiva la respuesta, detalle el tipo de capacitación:

9. ¿Su capacitación pedagógica la realiza en la línea del Centro Educativo, es decir, en base al modelo pedagógico?

SI () NO ()

¿Por qué?

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

SI () NO ()

¿Por qué?

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

1. La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes (escoja uno o varios según considere priman en su relación)

1.1 Afectivo ()

1.2 Académico ()

1.3 Activo ()

1.4 Pasivo ()

2. Las sesiones de su clase las planifica:

2.1 Usted ()

2.2 El Centro Educativo ()

2.3 El Ministerio ()

2.4 Otro (Detállelo) () _____

3. Emplea Ud. la Didáctica al impartir sus clases mediante:

3.1 Recursos ()

3.2 Procesos ()

3.3 Actividades ()

3.4 Contenidos ()

¿Por qué?

4. ¿Su interés por la labor educativa se centra en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico? ¿En cuál modelo se centra y justifíquelo?

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

SI () NO ()

De ser positiva su respuesta, justifique como se ha dado cuenta de este cambio:

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

SI () NO ()

De ser positiva o negativa su respuesta, justifíquela:

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

SI () NO ()

¿Qué técnicas ha empleado para verificar?

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

- 8.1 Imitan sus actitudes ()
- 8.2 No reproducen buenas conductas ()
- 8.3 Les molesta su actitud ()
- 8.4 Le reprochan sus actos ()
- 8.5 Solicitan mejoras ()

9. Cuando detecta problemas en sus estudiantes:

- 9.1 Aborda el problema con ellos ()
- 9.2 Los remite al DOBE ()
- 9.3 Dialoga con los involucrados ()
- 9.4 Actúa como mediador ()
- 9.5 Otro (detállelo abajo) ()

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA

1. Cuando detecta problemas conductuales en los estudiantes:

- 1.1 Dialoga con el estudiante ()
- 1.2 Propone trabajos extras ()
- 1.3 Llama al padre/madre de familia ()
- 1.4 Lo remite directamente al DOBE ()
- 1.5 Otro (detállelo abajo) ()

2. ¿Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayuden a solucionar los problemas de los estudiantes?

SI () NO ()

¿Por qué?

3. La frecuencia con la que ve a los padres de familia dependen de:

- 3.1 Las conductas del estudiante ()
- 3.2 Las que establezca el Centro Educativo ()
- 3.3 El rendimiento académico estudiantil ()

4. ¿Cree Ud. que el docente debe intervenir en casos de problemas familiares por diferentes motivos?

SI () NO ()

¿Por qué?

E. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

.....

Firma del Entrevistado

Muchas Gracias,

Por su Colaboración.

San Cristóbal, enero del 2011

Anexo 2. Cuestionario de Entrevista a Estudiantes



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ENTREVISTA

Estimado (a):

El propósito del presente documento es recolectar información acerca de **“La Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en el Colegio Fiscomisional Alejandro Humboldt y la Escuela Fiscal Club de Leones en durante el año lectivo 2010-2011”** para uso de un trabajo de investigación de la comunidad académica. La información que Ud. proporcione será de gran importancia para la forma de decisiones curriculares y otros beneficios institucionales. Instrucciones:

- 1) Lea cada ítem antes de responder
- 2) Responda cada punto marcando una X en el lugar que corresponda.
- 3) Algunas preguntas requieren varias opciones.
- 4) Escriba comentarios, justificaciones o información adicional, cuando considere necesario. Si no tiene datos disponibles, deje el espacio en blanco.
- 5) Para este estudio es importante el acceso a su experiencia en investigación, por lo que sería de mucha satisfacción poder compartirla con Ud.

ESTUDIANTES

A. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)

1. Tus profesores o profesoras te han hablado del PEI de tu Centro Educativo o la misión, visión y valores institucionales.

SI () NO ()

¿Indique lo que conoce al respecto?

2. ¿Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año, del trimestre, quinquimestre o semestre?

SI () NO ()

¿Indique como lo hacen conocer?

3. ¿Tus maestros se preparan mediante cursos o seminarios que tu centro educativo ofrece?

SI () NO ()

Detalle si conoce en que se ha preparado o se preparan sus maestros:

4. ¿Tus maestros hablan de estar capacitándose o estudiando fuera del centro educativo?

SI () NO ()

Detalle si conoce en que se ha preparado o se preparan sus maestros:

5. ¿Sus maestros ponen su práctica educativa al servicio de ustedes como estudiantes?

SI () NO ()

6. Tus maestros planifican las sesiones de clase:

- a. Con anticipación ()
- b. El profesor improvisa ese momento ()
- c. Tiene un libro de apuntes de años anteriores ()
- d. Emplea el computador ()
- e. Otro (detállelo abajo) ()

B. PRACTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

1. ¿Qué forma de dar clases tiene tu profesor o profesora?

- a. Memorística ()
- b. Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase ()
- c. Le gusta la práctica ()
- d. Desarrollo actividades de comprensión ()
- e. Otro (detállelo abajo) ()

7. ¿Consideras que la forma de dar clase, de tus profesores, es apropiada para aprender? Detalla que es lo que más te gusta o lo que te gustaría que hagan de novedoso tus maestros.

SI ()

NO ()

8. De tu maestro o maestra te gustan:

- a. Sus actitudes ()
- b. Sus buenas conductas ()
- c. Su preocupación por ti ()
- d. Otro (Detállelo abajo) ()

9. Cuando tiene problemas:

- a. Tu profesor/a te ayuda ()
- b. Te remite al DOBE ()
- c. Dialoga contigo ()
- d. Otro (Detállalo abajo) ()

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

C. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

1. Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:

- a. Dialogan contigo ()
- b. Los remiten al DOBE ()
- c. Llaman a tu padre o madre ()
- d. Te ponen trabajos extras ()
- e. Otro (detállelo abajo) ()

2. ¿Considera que es el maestro quien puede ayudarte en tus problemas en el centro educativo?

SI () NO ()

¿Por qué?

3. Tus maestros se comunican con tus padres o representantes:

- a. Cada mes ()
- b. Cada trimestre ()
- c. Cada quinquimestre ()
- d. Cada semestre ()
- e. Cuando tienes problemas personales ()
- f. Cuando tienes problemas académicos ()
- g. La comunicación es constante ()

4. ¿Crees que tus maestros deben intervenir cuando se presentan problemas familiares?

SI () NO ()

¿Por qué?

5. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

.....

Firma del Entrevistado

Muchas Gracias,

Por su Colaboración.

San Cristóbal, enero del 2011

Anexo 3. Ficha de Observación de la Práctica Docente

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DATOS GENERALES

Año de básica/bachillerato:.....Área curricular:.....
 Nombre del Docente:.....Día:.....
 Hora de inicio.....Hora de finalización.....

Señale con una x según corresponda:

CRITERIO A OBERVAR	SI	NO
Explora saberes previos		
Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema		
Propicia argumentos por parte de los estudiantes		
Profundiza los temas tratados		
Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas		
Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación		
Contraargumento, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados		
Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.		
Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisión relacionados a situaciones de aula.		
Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten.		
Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes		
Transfiere los aprendizajes.		
Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase.		
Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo		
Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta.		
Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes		
Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes.		
Promueve una comunicación asertiva		

Tiene un trato horizontal con los estudiantes		
Selecciona técnicas pertinentes		
El clima de la clase ha sido distendido		
Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase		

Recursos didácticos privilegiados

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

Propósito de la clase: Observar si las clases prioriza:

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

El rol del docente

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

Rol del estudiante

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

De acuerdo a la clase dada determine el modelo pedagógico presentado

.....

Anexo 4. Datos Generales de las Instituciones Educativas Investigadas

1. Escuela Fiscal “Club de Leones”

Ubicación:	Provincia de Pichincha. Cantón Quito Barrio Monjas
Tiempo de Funcionamiento:	12 años
Número de Docentes:	23
Número de Estudiantes:	187

2. Colegio Fiscomisional “Alejandro Humboldt

Ubicación:	Provincia de Galápagos Cantón San Cristóbal Barrio Las Peñas
Tiempo de Funcionamiento:	17 años
Número de Docentes:	29
Número de Estudiantes:	246

Anexo 5. Solicitud de Permiso Colegio “Alejandro Humboldt”



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
SOLUCITUD DE PERMISO

San Cristóbal, 12 de enero del 2011

Hermana

Dra. Estela Ramírez Loaiza

RECTORA DEL COLEGIO FISCOMISIONAL “ALEJANDRO HUMBOLT”

En su despacho.-

De mi consideración:

Por medio de la presente, reciba un cordial y afectuoso saludo, a la vez, que auguro muchos éxitos en la Institución que acertadamente dirige.

Le comento que estoy realizando una investigación para estructurar la Tesis de Grado previo la obtención del Título de Magister en Pedagogía en la Universidad Técnica Particular de Loja. La parte práctica de esta investigación exige un trabajo de campo. Me he permitido elegir su digna Institución para llevar a cabo este trabajo, concretamente es un estudio etnográfico sobre **“La Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los Centros Educativos de Básica y Bachillerato del País”** por lo que le solicito de la manera más comedida, su permiso y colaboración en este trabajo; hecho que nos permitirá establecer ciertos parámetros de la realidad actual en que se encuentra nuestra educación en los centros

educativos de educación básica y bachillerato, especialmente, en determinar que acción ha tenido la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica del año 2010 dentro del campo teórico y práctico del quehacer docente; y, los resultados en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Con estos antecedentes y seguro de contar con su apoyo a mi petición, de antemano le agradezco.

Atentamente,



Lcdo. Franklin Álvarez Salinas

ALUMNO DE LA MAESTRÍA DE PEDAGOGIA

DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Autorización
Para que el señor estudiante de la UTPL aplique sus cuestionarios de investigación en el Instituto "Alejandro Humboldt"



Anexo 6. Autorización de Colegio “Alejandro Humboldt”

INSTITUTO SUPERIOR TECNOLÓGICO FICOMISIONAL “ALEJANDRO HUMBOLDT”

AUTORIZACIÓN

San Cristóbal, 13 de enero del 2011

Señor

Lcdo. Franklin Álvarez Salinas

ALUMNO DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA UTPL

Presente -

De mi consideración:

La presente se emite con la finalidad de indicar a Ud. que está **AUTORIZADO** para realizar las investigaciones pertinentes en nuestro Centro Educativo, en torno a la elaboración de su Tesis previa la Obtención de la Maestría en Pedagogía sobre el tema “La Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los Centros Educativos de Básica y Bachillerato del País”.

Augurando muchos éxitos en su trabajo, me despido.

Atentamente,


Hermana Dra. Estefía Ramírez

RECTORA DEL COLEGIO FICOMISIONAL “ALEJANDRO HUMBOLDT”



Anexo 7. Solicitud de Permiso Escuela “Club de Leones”



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

SOLUCITUD DE PERMISO

Quito, 25 de enero del 2011

Señora

Prof. Teresa Díaz F.

DIRECTORA DE LA ESCUELA FISCAL MIXTA “CLUB DE LEONES”

En su despacho.-

De mi consideración:

Por medio de la presente, reciba un cordial y afectuoso saludo, a la vez, que auguro muchos éxitos en la Institución que acertadamente dirige.

Le comento que estoy realizando una investigación para estructurar la Tesis de Grado previo la obtención del Título de Magister en Pedagogía en la Universidad Técnica Particular de Loja. La parte práctica de esta investigación exige un trabajo de campo. Me he permitido elegir su digna Institución para llevar a cabo este trabajo, concretamente es un estudio etnográfico sobre **“La Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los Centros Educativos de Básica y Bachillerato del País”** por lo que le solicito de la manera más comedida, su permiso y colaboración en este trabajo; hecho que nos permitirá establecer ciertos parámetros de la realidad actual en que se encuentra nuestra educación en los centros

educativos de educación básica y bachillerato, especialmente, en determinar que acción ha tenido la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica del año 2010 dentro del campo teórico y práctico del quehacer docente; y, los resultados en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Con estos antecedentes y seguro de contar con su apoyo a mi petición, de antemano le agradezco.

Atentamente,



Lcdo. Franklin Álvarez Salinas

ALUMNO DE LA MAESTRÍA DE PEDAGOGIA

DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA



Recibido

[Handwritten signature]
Director

25-01-2011

Anexo 8. Autorización de Escuela “Club de Leones”

ESCUELA FISCAL MIXTA
“CLUB DE LEONES”

José María Sarasti E 8 - 73

Fono: 3196 - 135

AUTORIZACIÓN

Quito, 25 de enero del 2011

Señor

Lcdo. Franklin Álvarez Salinas

ALUMNO DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA UTPL

Presente.-

De mi consideración:

La presente se emite con la finalidad de indicar a Ud. que está **AUTORIZADO** para realizar las investigaciones pertinentes en nuestro Centro Educativo, en torno a la elaboración de su Tesis previa la Obtención de la Maestría en Pedagogía sobre el tema “La Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los Centros Educativos de Básica y Bachillerato del País”.

Particular que se pone en su conocimiento, para los fines pertinentes.

Atentamente,

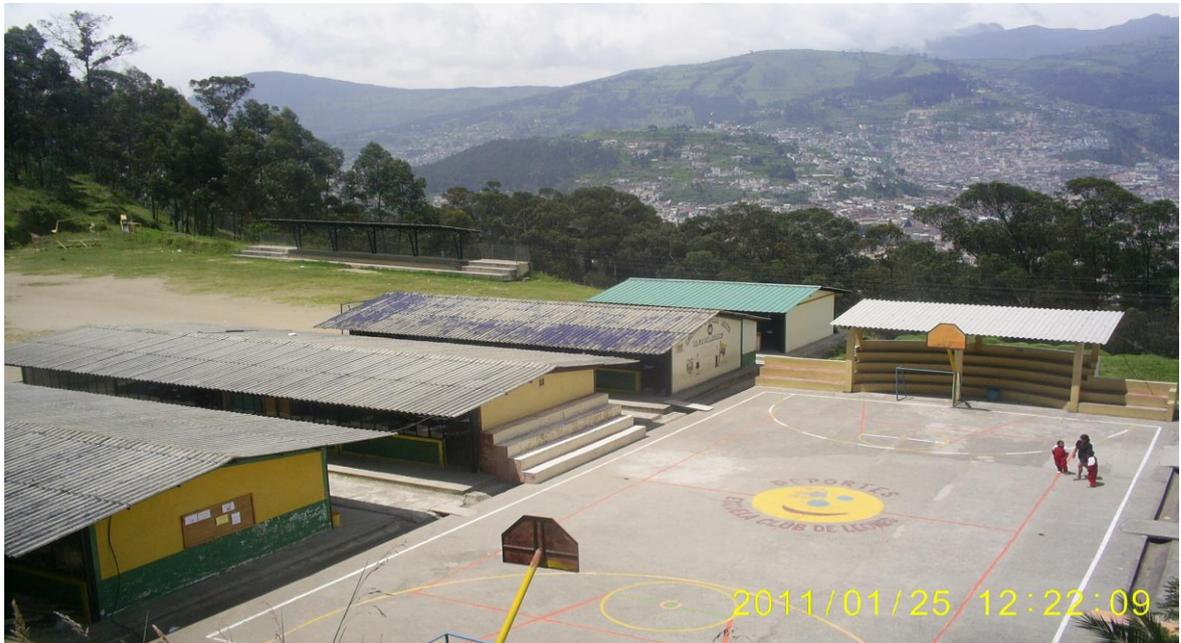

Prof. Teresa Díaz F

DIRECTORA



Anexo 9. Fotografía de la Observación de la Práctica Docente en la Escuela Fiscal “Club de Leones”

Fotografía No.1: Vista panorámica de la escuela Fiscal “Club de Leones”



Fuente: Tomada por el Autor: (2011-01-25)

Fotografía No.2: Reunión de la docente con padres de familia



Fuente: Tomada por el Autor: (2011-01-25)

Fotografía No. 3: Dinámica con el estudiantado previo al inicio de clases



Fuente: Tomada por el Autor (2011-01-25)

Fotografía No. 4: Desarrollo de una clase participativa entre el estudiante y la docente



Fuente: Tomada por el Autor (2011-01-25)

Fotografía No. 5: Aplicación de estrategias aeróbicas para desarrollo de destrezas



Fuente: Tomada por el Autor (2011-01-25)

Fotografía No. 6: Revisión de la docente del material de trabajo con que cuenta los alumnos



Fuente: Tomada por el Autor (2011-01-25)

