



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La universidad católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

CONFERENCIA EPISCOPAL ECUATORIANA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

TEMA:

“Realidad de la práctica pedagógica y curricular en el Centro Educativo Riveras del Daule de la ciudad de Daule, provincia del Guayas, durante el año 2011-2012.

Trabajo de fin de carrera previa a la obtención del título de Magister en Pedagogía.

AUTOR: Lcdo. Francisco Roberto Fariño Holguín

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Mgs. Carmen Delia Sánchez León

CENTRO REGIONAL GUAYAQUIL

AÑO 2012

CERTIFICACIÓN

Dra. Mgs. Carmen Sánchez L.

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

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

Dra. Mgs. Carmen Sánchez L.

Loja, Diciembre del 2011

CESIÒN DE DERECHOS

Conste por el presente documento la cesi3n de los derechos de Tesis de Grado a favor de la Universidad T3cnica Particular de Loja:

Yo, Francisco Roberto Fariño Holguín, con c3dula de identidad: 0906657804, en calidad de autor de la presente investigaci3n, eximo a la Universidad T3cnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo.

Yo, Dra. Mgs. Carmen S3nchez L., en calidad de Directora de Tesis, declaro ser coautora de la presente investigaci3n y en solidaridad con el autor, eximo a la Universidad T3cnica 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 art3culo 67 del Estatuto Org3nico de la Universidad sobre la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos cient3ficos o t3cnicos y tesis de grado que se realicen a trav3s o con el apoyo financiero, acad3mico o institucional de la Universidad.

Para constancia suscribimos la presente Cesi3n de Derechos a los 10 d3as del mes de Diciembre del a3o 2011.

Dra. Mgs. Carmen S3nchez L.

DIRECTORA DE TESIS

Lcdo. Francisco Fariño Holguín

AUTOR

A U T O R Í A

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

Lcdo. Francisco Roberto Fariño Holguín

CI. 0906657804

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

Expreso mi agradecimiento a la UTPL por la oportunidad dada para crecer personal y profesionalmente.

Al Postgrado de Pedagogía, por darme las herramientas necesarias para cumplir a cabalidad mi tarea de maestro.

Al cuerpo docente del Postgrado en Pedagogía por haber vertido sus conocimientos y experiencia para mi óptima preparación académica.

A las instituciones educativas que brindaron apertura para el desarrollo del presente trabajo de tesis por su valiosa colaboración.

A las personas que colaboraron en el presente estudio, ya que sin ellas no hubiera sido posible su exitosa culminación.

DEDICATORIA

**A LA MEMORIA DE MIS PADRES, LUIS Y MARGOT,
PERSONAS QUE CENTRARON TODOS SUS INTERESES, AMOR Y
DEDICACIÓN A SUS HIJOS. A ELLOS MIS RECUERDOS MAS CARIÑOSOS Y MI
ETERNA GRATITUD.**

INDICE DE CONTENIDOS

1. PORTADA.....	i
2. PRELIMINARES.....	ii
3. RESUMEN.....	viii
4. INTRODUCCIÓN.....	1
5. MARCO TEÓRICO.....	2
6. METODOLOGIA.....	36
7. RESULTADOS OBTENIDOS.....	40
8. DISCUSIÓN.....	113
8.1. CONCLUSIONES.....	118
8.2. RECOMENDACIONES.....	119
8.3. PROPUESTA.....	121
9. BIBLIOGRAFIA.....	129
10. ANEXOS.....	134

3. RESUMEN

La investigación propuesta por la Universidad Técnica Particular de Loja para los maestrantes de Pedagogía, en el año 2011-2012, corresponde al tema “Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en el Centro Educativo Riveras del Daule de la ciudad de Daule, Provincia del Guayas durante el año 2010-2011”.

Los instrumentos de investigación fueron dos encuestas y una ficha de observación de clases que recopilaron información de 10 docentes de la sección Básica y 10 del Bachillerato y 40 estudiantes de los distintos niveles de escolaridad de la institución.

De los resultados obtenidos y su respectivo análisis, se concluyó que el Centro educativo Riveras del Daule, sigue el modelo pedagógico Tradicional en su práctica pedagógica; no siguiendo los lineamientos de la Reforma Curricular vigente que dictamina los fundamentos de la Pedagogía Crítica con predominio de las estructuras metodológicas cognitivistas y constructivistas. Conocida la realidad de la práctica pedagógica y curricular del Centro Educativo Riveras del Daule, se propone un mejoramiento de su gestión docente en el aula basado en el Constructivismo.

4. INTRODUCCIÓN

La actual Reforma Curricular emprende diversas estrategias que siguen las directrices de la nueva Constitución de la República del Ecuador y del Plan decenal de Educación; ésta es considerada como la orientadora del accionar educativo de los maestros hacia la educación contemporánea, tanto en contenidos como en prácticas y tanto en temáticas como en valores. El presente trabajo de investigación, “Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en el Centro Educativo Riveras del Daule de la ciudad de Daule provincia del Guayas, durante el año 2011-2012”, quiere aportar al conocimiento de la realidad de la práctica pedagógica y curricular en los distintos centros educativos del país, y en qué lugar nos encontramos en el cumplimiento de los fines educativos a nivel Básico y de Bachillerato.

En el Ecuador se han dado esporádicas manifestaciones de cambios de estructura curricular; mas éstas no han podido lograr lo que se pretendía, que es de sistematizar la forma de enseñanza-aprendizaje de tal manera que obedezca a los requerimientos del mundo de hoy. Ya en el año 1995, el sistema educativo se planteó como objetivo, realizar una reforma curricular para ponerse al día con los avances de la pedagogía y la psicopedagogía latinoamericana y mundial; proceso que se repitió en 1997. Esto se hizo con el afán de cambiar la forma de enseñar y aprender, se buscó que el estudiante sea un elemento activo del proceso enseñanza-aprendizaje, bajo las directrices de las teorías de Jean Piaget y Lev Vigotsky condensadas en la teoría de la Pedagogía Conceptual de los Hnos. De Zubiría.

La actual Reforma Curricular tiene como objetivos potenciar, desde la proyección curricular, un proceso inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana, ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimientos a concretar en el aula y ofrecer orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza y el aprendizaje con el fin de contribuir al perfeccionamiento profesional docente. Sin embargo esta nueva forma pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje pareciera que no es aplicada como se pretende, y en muchas aulas de clases vemos como se sigue trabajando con postulados y modelos que no van acorde a los postulados de esta reforma educativa.

Conocer la realidad educativa de nuestro país es imprescindible, porque el presente y futuro del país depende de la educación que posea nuestra gente. Por lo tanto, es necesario un sistema educativo con un cuerpo pedagógico sólido que proponga a los estudiantes, maestros y padres de familia una línea de acción educativa que proyecte nuestro país hacia el desarrollo social, tecnológico y económico. De ahí la importancia de este trabajo de investigación

La presente investigación se propone alcanzar los siguientes objetivos:

A nivel general se pretende conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la educación Básica y de Bachillerato en los centros educativos de nuestro país; en nuestro caso tomaremos como referencia el Centro Educativo Riveras del Daule.

En lo específico se requiere a identificar el modelo pedagógico preponderante en la práctica docente del Centro Educativo Riveras del Daule, así como conocer los fundamentos Teórico- Conceptuales en que este modelo se basa y establecer la relación que existe en cuanto a ello con la comunidad educativa.

Establecer la relación del currículo formalmente establecido para la sección Básica y de Bachillerato por el Ministerio de Educación de la República del Ecuador y el modelo pedagógico de práctica docente que se está implementando en el Centro educativo Riveras del Daule y establecer los aspectos positivos y negativos de esta relación.

Y, formular una propuesta de mejoramiento institucional a partir del conocimiento de la realidad de la práctica docente del Centro Educativo Riveras del Daule., cuyo tema: "Mejoramiento de la práctica pedagógica en el aula basado en el constructivismo en el centro educativo "Riveras del Daule" para el año 2012-2013" contribuirá a poner en práctica lo establecido en la Reforma Curricular vigente, que está razonado bajo condiciones que estimulan el trabajo, con herramientas conocidas, pues estará cimentado bajo la propia perspectiva de los actores del proceso de aprendizaje, en este caso los maestros docentes del Centro Educativo Riveras del Daule.

5. MARCO TEORICO

CAPÍTULO I

1. CONCEPCIÓN Y DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA.

1.1. Definiciones

Etimológicamente la palabra Pedagogía se deriva del griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar, conducir. *Borrero (2011)*; por lo tanto la Pedagogía tiene que ver con conducir y guiar a los niños. Sin embargo, la idea que se tiene de ésta ha cambiado por que la Pedagogía misma ha experimentado cambios que se han dado a través del tiempo. *La enciclopedia Encarta (2009)* define la Pedagogía como “*teoría de la enseñanza que se impuso a partir del siglo XIX como ciencia de la educación o didáctica experimental, y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y, de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisociables de una normativa social y cultural*”. Y prosigue diciendo que “*... es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con la finalidad de conocerlo y perfeccionarlo. A su vez, es una ciencia de carácter normativo, porque se dedica a establecer las pautas o normas que hemos de seguir para llevar a buen término el fenómeno educacional.*”

Borrero (2011) considera la Pedagogía como una ciencia multidisciplinaria que estudia y analiza los fenómenos educativos ofreciendo soluciones de forma sistemática e intencional, y apoyando la educación en todos sus aspectos para el perfeccionamiento del ser humano. La Pedagogía es una actividad sistemática, ya que orienta las acciones educativas y de formación, en donde se plantean principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, los cuales son sus elementos constitutivos.

Leiva Zea (1999) indica que “*la función vital de las sociedades, de socializar a los nuevos individuos a fin de prepararlos para que garanticen la supervivencia de la*

sociedad misma y su propia supervivencia individual, es decir la función educativa, ha debido reunirse en una antigua ciencia y arte que es la Pedagogía”

1.2. Concepciones e historia

Contreras (2011) menciona que aunque diferentes autores definen a la pedagogía como ciencia, arte, saber o disciplina; todos concuerdan en que ésta se encarga de la educación; es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo. También establece que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo; y que de la misma manera que todas las ciencias, primero se realizó la acción educativa y después nació la Pedagogía como tal para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.

Contreras (2011) citando a Ricardo Nassif habla de dos aspectos de los que la pedagogía se ocupa en el proceso educativo; el primero como de un cuerpo de doctrinas o de normas capaces de explicar el fenómeno de la educación y el segundo como lo que busca conducir el proceso educativo.

Por su parte *Herrera (2005)* afirma que la Pedagogía nos permite dirigir científicamente la formación de los ciudadanos de una sociedad y que ésta tiene por objeto el proceso de formación; es decir que la Pedagogía estudia la formación de la personalidad de los hombres y que este proceso formativo tiene como dimensiones lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; y como categorías el proceso instructivo, el proceso educativo y el proceso desarrollador. El hecho de tener un objeto de estudio bien determinado hace que pueda determinarse un campo de acción y uno de estos puede ser el proceso formativo escolar como caso particular.

Sánchez (2010) cita a Savater, y considera que la Pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia; ya que si bien acepta sugerencias y técnicas, nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en la mayoría de los casos a la intuición. Y que siendo que la Pedagogía se ocupa del conocimiento en el tiempo y en el espacio, de las acciones imprescindibles y necesarias que han de

realizarse para que tales procesos resulten, y que estos sean eficaces y eficientes tanto para el educando como para el educador, entonces el arte es uno de los principios de la Pedagogía en su concepción de ciencia humanista.

Según el mismo autor, *Sánchez (2010)*, las primeras reflexiones sobre el hecho educativo se encuentran en la Biblia. Diversas teorías educativas que pueden considerarse pedagógicas se encuentran en los escritos de los pensadores griegos y romanos de la antigüedad como Sócrates, Platón, Aristóteles, Quintiliano y Séneca. Y a partir de la palabra y obra de Jesús, el divino maestro, así como de los trabajos de San Jerónimo, San Agustín y San Tomás se pretende estructurar un sistema educativo. Ahora bien Lemus, citado por *Sánchez (2010)*, menciona que el comienzo de la educación científica, en el sentido como se entiende hoy, podemos situarlo con Comenio, exponente de la enseñanza objetiva, y en Herbart, autor de la pedagogía de la instrucción.

1.3. Semejanzas y diferencias entre la Pedagogía y la Educación

Maldonado (2007) menciona que la Educación tiene por lo menos dos funciones secundarias: la integración socio cultural y el enriquecimiento personal y que ésta constituye un medio de transformar una comunidad de individuos compuesta por muchos grupos étnicos y diferentes marcos culturales que comparten una identidad común; de igual forma, la Educación también presenta oportunidades de desarrollo y superación personal.

De la Pedagogía, la mencionada autora manifiesta que los diferentes autores concuerdan en que ésta se encarga de la Educación; es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; y que además la Pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo.

Por lo tanto, la Pedagogía no puede existir sin la Educación, ni la Educación sin la Pedagogía. Algunas veces se confunden estos términos, sin embargo hay semejanzas y diferencias entre una y otra.

Contreras (2011) establece estas diferencias y semejanzas diciendo que la Educación tiene por objeto la acción de transmitir y recibir conocimientos; mientras que la Pedagogía se ocupa del hecho educativo. La Educación es práctica; La Pedagogía es teórica. La Educación y su hecho pedagógico es educar intencional, científica y sistemáticamente; mientras que la Pedagogía y su hecho educativo es estar inmerso en el proceso educativo consciente o inconscientemente; intencionadamente o no. La Educación se corresponde a los campos del arte educativo, de la filosofía educativa y de la didáctica o metodología de la educación; la Pedagogía se cumple en etapas sucesivas: como hecho real de carácter natural-social humano, como reflexión filosófica y como actividad tecnológica y concluye diciendo que sin la Pedagogía, la Educación no puede tener significación científica.

1.4. Historia del proceso pedagógico-educativo

Gadotti (1998), manifiesta que el estudio del proceso pedagógico-educativo no se limita a ser una iniciación a la filosofía antigua o contemporánea, ni tampoco se reduce a lo que los filósofos dijeron de la educación; que más que posibilitar un conocimiento teórico sobre la educación, tal estudio forma en nosotros, educadores, una postura que penetra toda nuestra práctica pedagógica. Más bien esta postura nos lleva a una actitud de reflexión frente a los problemas educativos, llevándonos a tratar de una manera seria y cuidadosa. La filosofía, historia y la sociología de la educación, ofrecen los elementos básicos para que comprendamos mejor nuestra práctica educativa y podamos transformarla y estos hacen patente el hecho que no podemos abstenernos frente a los problemas actuales; más bien, ofrecen recursos para que los enfrentemos con rigor lucidez y firmeza.

1.4.1. La educación en la antigüedad

Desde siempre el hombre se ha dedicado a las tareas educativas; al principio de un modo asistemático (como arte); luego, con la introducción de técnicas y métodos educativos, este arte alcanza la categoría de ciencia. La historia de la pedagogía hace referencia en su contenido a este largo desarrollo, fijando su atención

preferentemente en el hecho pedagógico en sí y en la evolución que el mismo ha tenido a lo largo de los siglos.

Ya que el desarrollo educativo no ha seguido estrictamente el compás de los cambios históricos más relevantes, es difícil hacer una división de la historia de la Pedagogía basada en un criterio exclusivamente cronológico, apoyado en los grandes periodos propuestos en la historia general. Pero es obvio que cierto criterio cronológico habrá de ser tenido en cuenta. Podemos dividir la historia de la pedagogía en las unidades siguientes: El tradicionalismo pedagógico con la transmisión de costumbres tradicionales como la nota educativa dominante de los pueblos. La China clásica, la antigua educación japonesa, los esquemas hindúes, el tradicionalismo teocrático hebreo, etc., serían también aspectos obligados de considerar. *Enciclopedia Gran Enciclopedia Rial* (2011).

1.4.2. Los procesos educativos de la Grecia Antigua

Los griegos son los creadores de la primera tentativa de utilización de la razón con el fin de solucionar los problemas relativos a la educación del hombre; éstos tenían una visión universal; empezaron por preguntarse qué es el hombre. Dos ciudades rivalizaron en sus respuestas: Esparta y Atenas. Para la primera, el hombre debía ser antes que nada, el resultado de su culto al cuerpo; debía de ser fuerte, desarrollado en todos sus sentidos, eficiente en todas sus acciones. Para los atenienses, sin embargo, la virtud principal de un hombre debía de ser la lucha por su libertad. Además necesitaba ser racional, hablar bien, defender sus derechos, argumentar. En Atenas el ideal del hombre educado era el orador. Estos ideales bien entendidos eran reservados solamente para los hombres libres. El carácter de clase de la educación griega aparecía en la exigencia de que la enseñanza estimulara la competición, las virtudes guerreras, para asegurar la superioridad militar sobre las clases sometidas y las regiones conquistadas. El hombre educado debía ser capaz de mandar y hacerse obedecer."Grecia alcanzó el ideal más avanzado de la educación en la antigüedad: la *paideia*, una educación integral que consistía en la integración entre la cultura de la sociedad y la creación individual de otra cultura en una influencia recíproca. Los griegos crearon una pedagogía de la eficiencia

individual, y simultáneamente, de la libertad y de la convivencia social y política.”
Gadotti, (1998).

1.4.3. La educación en la roma de los césares

Roma se preocupó de formar una juventud fuerte y disciplinada, que estuviera dispuesta a cualquier servicio o sacrificio por el bien de la República. La educación romana, después de un periodo inicial en el que se siguieron las viejas tradiciones religiosas y culturales, se decantó por el uso de profesores griegos para la juventud tanto en Roma como en Atenas. Los romanos consideraban la enseñanza de la retórica y la oratoria como aspectos fundamentales. Según el educador del siglo I Quintiliano, el adecuado entrenamiento del orador debía desarrollarse desde el estudio de la lengua, la literatura, la filosofía y las ciencias, con particular atención al desarrollo del carácter. La educación romana transmitió al mundo occidental el estudio de la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno. (2009).

1.4.4. Las concepciones sobre educación en la era cristiana y las aportaciones de los padres de la iglesia.

El cristianismo, con su doctrina sobre el amor, aporta a la educación una dignificación de la persona humana, influyendo de manera decisiva en toda la tradición pedagógica posterior. Surge un nuevo tipo histórico de educación, una nueva visión del mundo y de la vida. Las culturas precedentes, fundadas en el heroísmo, en la aristocracia, en la existencia terrena, fueron sustituidas por el poder de Cristo, criterio de vida y verdad. San Pablo, procuró universalizar el cristianismo, uniendo a griegos y romanos. Los “Padres de la Iglesia” – entre ellos Clemente de Alejandría, Orígenes, San Gregorio, San Basilio, San Juan Crisóstomo, San Jerónimo y San Agustín- impusieron la necesidad de establecer un cuerpo de doctrinas, dogmas, culto y disciplina de la nueva religión. Crearon al mismo tiempo una educación para el pueblo, que consistía en una educación catequista, dogmática y una educación para el clérigo, humanista y filosófico- teológica. *Gadott (1998)*.

Muchas escuelas monásticas así como municipales y catedralicias se fundaron durante los primeros siglos de influencia cristiana. La base de conocimientos se centraba en las siete artes liberales que se dividían en el *trivium* (formado por gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). San Isidoro de Sevilla aportó materiales básicos con su *Etimologías* para el *trivium* y el *quadrivium* y su posterior polémica curricular. Desde el siglo V al VII estos compendios fueron preparados en forma de libros de texto para los escolares por autores como el escritor latino del norte de África Martiniano Capella, el historiador romano Casiodoro y el eclesiástico español San Isidoro de Sevilla. Por lo general, tales trabajos expandían el conocimiento existente más que introducir nuevos conocimientos. *Enciclopedia Encarta (2009)*.

CAPÍTULO II

2.1. Las Concepciones y Teorías Psicológicas como Antecedentes de los Modelos Pedagógicos.

Un Modelo Pedagógico es una construcción teórica formal fundamentada científicamente e ideológicamente diseñada para interpretar, reglamentar y organizar el proceso educativo que responda a una necesidad histórica concreta. De allí que los modelos pedagógicos tienen sus bases en teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, las cuales permiten abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también estructurar las relaciones objetivos-contenidos-métodos-medio y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. *Araujo (2009)*.

Posso (2010) por su parte manifiesta que los modelos pedagógicos son esquemas representativos de una teoría psicológica o educativa y que son formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente, un paradigma. Se constituyen con el aporte de varias dimensiones antropológicas, que dan lugar a su vez a la generación de teorías de las cuales los modelos se nutren y menciona las siguientes: **Teoría psicológica**, ésta teoría enfatiza el enseñar a pensar, desarrollar la inteligencia, la voluntad, el carácter y la afectividad y explica el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad y que responde a la forma como aprenden niños y púberes, y concretamente como construyen los conocimientos científicos. **Teoría sociológica**, la cual explica las relaciones del individuo con la sociedad; esta teoría estudia a la institución educativa en que se desarrolla la tarea escolar, su papel en la vida social y se concibe al hombre en relación con otros, dentro de la sociedad; el hombre es un ser en y con el mundo y sólo en sociedad es posible una realización plenamente humana. **Teoría epistemológica**, esta teoría permite conocer la concepción de ciencia que debe estar presente en los currículos científicos, proporcionando un acercamiento mucho más directo a la forma cómo la mente humana se apropia de la realidad. **Teoría pedagógica**, la cual fundamenta y justifica el proceso educativo para que responda a las necesidades de desarrollo y formación integral del ser humano. Esta teoría determina el conjunto de leyes, principios y fines universales que sustentan el

desarrollo del potencial intelectual, afectivo, volitivo, psicomotor en las dimensiones personal y social. Y por último la **Teoría didáctica** que sustenta la planificación, pues permite preparar planes que respondan a orientaciones teóricas válidas, lo cual a su vez, permite obtener documentos útiles para la actuación didáctica y el perfeccionamiento docente.

2.1.1. La Psicología y las nuevas formas de educación.

Alegre (1994), aduce que las teorías, corrientes y aportaciones que han marcado el desarrollo pasado de la Educación y los desarrollos del presente se derivan de posiciones teórico-prácticas precedentes, tanto del campo de la pedagogía como de la psicología.

El autor manifiesta que el propio avance de las diferentes ciencias como la psicología, biología, sociología, psiquiatría y otras que fundamentan el quehacer pedagógico y que sirven de soporte a la actuación educativa, contribuyen a ampliar esta complejidad y que gran parte de las innovaciones teórico-prácticas surgen, principalmente, en los siglos XVI y XIX como preludio de las realizaciones que se impondrían en la concepción educativa actual. Estas innovaciones surgen, frecuentemente, de la mano personalista de autores a manera de iniciativas variadas e individualistas de hombres y mujeres, y dispersos en distintas épocas y países. Estos autores son más tarde invocados como "autoridades", reconocida su obra y aplicados sus postulados y principios pedagógicos.

Muchos de los principios didácticos, que en un primer momento se enunciaron de manera intuitiva, serán más tarde corroborados con las aportaciones de la psicología científica (gestalt, cognitivismo, constructivismo,...), a partir de autores como: Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, Wertheimer, El auge de las modernas teorías psicológicas y pedagógicas que se inicia en el siglo XIX y que culmina en el XX, aboga por una psicología empírica y objetiva y una pedagogía experimental dotada de una visión práctica. Eso permitirá diseñar técnicas materiales y métodos para ajustar la enseñanza a las diferentes capacidades, edades y ritmos de los niños.

2.1.2. La pedagogía moderna

Desde finales del siglo XIX, y a partir de una perspectiva relativista, la pedagogía ha visto sus objetivos cuestionados en el marco de una interrogante que abre el camino a un sinnúmero de concepciones pedagógicas, convirtiéndola, muy a menudo, en un campo de enfrentamientos. Partiendo del niño, la nueva educación se presenta como una ampliación del método científico en el campo de la educación.

A estos métodos se les reprochó haber olvidado algunas veces las relaciones escuela-sociedad. En diferente medida, los métodos denominados ocupacionales de John Dewey, que intentaba hacer de la escuela el lugar de adaptación a la vida social, o las experiencias de Makarenko en colonias de jóvenes delincuentes, que sustituía las relaciones basadas en la violencia por un aprendizaje de vida en colectividad, se inscribieron dentro de una problemática que sigue siendo el centro del debate sobre la escuela.

En estas corrientes se basa la polémica de hoy, en un contexto donde la pedagogía parece atravesar por una crisis. La Pedagogía ha tenido que adaptarse, desde la década de 1960, a las nuevas condiciones derivadas del fenómeno de la escolarización masiva. Al mismo tiempo, la crisis social, que se caracteriza por el aumento del individualismo, la generalización de la técnica e incluso la crisis del concepto de trabajo la obliga a responder a nuevos interrogantes sobre sus objetivos y su papel en la sociedad. *Encarta (2009)*.

2.2. Las concepciones educativas originadas con la psicología pura

Según *Clavijo, Casas, & Osorio (2005)* a inicios del siglo XX nace una corriente psicológica que busca el estudio, conocimiento y la explicación de los fenómenos y procesos que se gestan en el marco de la educación. Para este fin se utilizan los fundamentos propios de las escuelas y los principios teóricos de la psicología básica, como son: la psicología del desarrollo, la psicología del aprendizaje y la psicometría; las cuales están directamente relacionados con el desarrollo de un educando, la interacción de éste con el ambiente y la forma de evaluar estos dos procesos .

Pérez (1994) por su parte manifiesta que la relación entre psicología y educación ya viene de la antigüedad , y cita a Coll cuando éste dice : “Desde mucho antes de la aparición de la Psicología científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la configuración de la teoría educativa” continua Pérez, argumentando que Herbart (1776-1841) ya afirmaba que la psicología debe aportar los medios para que la pedagogía pueda alcanzar sus propósitos. Esta línea iniciada por Herbart continúa adelante con Thorndike quien resalta la necesidad de que las propuestas educativas tengan un trasfondo psicológico de tipo experimental. Piaget, por su lado manifiesta que la pedagogía no puede dejar de lado las aportaciones fundamentales de la psicología y Claparède se mostró convencido de que la psicología debía desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de una pedagogía científica.

2.3. La pedagogía desde los principios de la Escuela Nueva

La Escuela Nueva o Escuela Activa se inició a finales del siglo XIX, surgió como una reacción a la escuela tradicional y a las relaciones sociales que imperaban en esa época. Los pedagogos de la escuela vieron en la educación el medio más idóneo para fomentar la comprensión entre los hombres y entre las naciones, la solidaridad humana, desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de nacionalidad, de tipo étnico o cultural.

EL movimiento de la Escuela Nueva modificó los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el fin de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. La noción de niño en este modelo se basa en planteamientos del desarrollo, y el acto educativo debe tratar a cada uno según sus aptitudes; donde no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño y ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. Respecto a la relación maestro – alumno, se cambia de una relación de poder-sumisión a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería. . El maestro será pues un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos y los coloca en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la

necesidad de elaborar y observar reglas. No es necesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos; se da también un cambio en la forma de transmitirlos, así que se introducen una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trata sólo de que el niño asimile lo conocido sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. Entre los representantes más destacados de esta nueva corriente pedagógica se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly. *Cerezo (2007)*.

2.4. La pedagogía conductista

El conductismo fue la corriente pedagógica que durante gran parte del siglo XX impuso la idea de que los sujetos aprenden no por sí mismos sino por la influencia de factores externos; que el aprendizaje era un fenómeno de Estímulo-Respuesta. Respuesta de un organismo a determinados estímulos del medio, que podían ser inducidos con el fin de desatar en los individuos conductas predecibles y observables.

El impacto de los principios conductistas en la Pedagogía fue intenso y generalizado. La enseñanza programada constituyó la expresión de la enorme influencia que cobró esta corriente. El conductismo alentó en el sistema escolar el uso de procedimientos destinados a manipular las conductas. La información y los datos organizados de determinada manera eran los estímulos básicos frente a los que el estudiante, como simple receptor, debía hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, recibían el correspondiente refuerzo. Esto trajo consecuencias predecibles en las prácticas escolares: motivación ajena al estudiante, repetición y memorización, predominio del método de ensayo-error, enseñanza y evaluación sometidos al premio-castigo y, sobre todo, dependencia casi absoluta del estudiante respecto del estímulo externo.

Pese a la reflexión psicopedagógica que animaba la propuesta conductista, su papel en la modificación de las relaciones de subordinación y de poder entre educador y educando fue sumamente pobre, pues no concebía que los estudiantes tuvieran iniciativas intelectuales. Por el contrario, proporcionó los recursos técnicos y operativos para que el rol tradicional del proceso educativo se fortaleciera gracias a una planificación educativa sumamente sofisticada. *Terán (2002)*.

2.5. Las formas de educar luego de la revolución rusa

Luego de la Revolución Rusa de 1917, la antigua Unión Soviética desarrolló una experiencia interesante en el campo educacional, particularmente desde 1957, cuando fue lanzado al espacio el Sputnik, primer satélite que mostraba el avanzado estado del conocimiento tecnológico soviético. Esto hizo con que numerosos visitantes extranjeros, especialmente personas procedentes de países desarrollados, quisiesen conocer el sistema imperante en las escuelas soviéticas. Contribuyeron al interés internacional por la educación soviética las teorías y prácticas pedagógicas que procedían de la ideología marxista-leninista. *Aycachi (2008)*

Según *La Enciclopedia Gran Enciclopedia Rial (2011)* en la URSS, "la educación es pública y está controlada estrechamente por el partido comunista. No se toleran escuelas privadas de ningún tipo. La Constitución Soviética afirma garantizar la libertad de cultos, pero prohíbe la enseñanza de la religión en las escuelas; no se permite cualquier tipo de educación religiosa. Tampoco se autorizan los individualismos ni las desviaciones de las directrices marcadas por el partido. Los esfuerzos del Gobierno se dirigen a lograr una sociedad fuertemente colectivizada. La didáctica oficial sostiene que a todos los ciudadanos se les puede exigir lo mismo; los educadores no creen en la diferencia de aptitudes, puesto que, dicen, la deficiencia o carencia de una de ellas puede suplirse con otra. Piensan que la educación se compone de: nutrición, consistente en destacar las aptitudes innatas del individuo; instrucción, o formación y adiestramiento profesional y técnico; y auto adiestramiento, por el que el individuo se instruye a sí mismo."

2.5.1. La psicopedagogía marxista de Lev Vigotsky

Lev Vigotsky desarrolló la teoría del “origen social de la mente” cuando estudió el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje. Su teoría de aprendizaje integra las teorías asociacionistas y maduracionistas al reconocer parte de sus explicaciones de la primera existencia de ideas en el mundo exterior de la cultura, al mismo tiempo que se distancia de su consideración de que éstas existen en los objetos y por lo tanto pueden abstraerse inductivamente. Del maduracionismo reconoce que es el individuo quien realiza el proceso de aprendizaje pero se distancia de éste cuando estos conocimientos ya han sido construidos previamente en el medio social. Por lo tanto el niño no construye sino que reconstruye los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura y en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador.

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

El Concepto principal aportado por Vigotsky es el de “Zona de Desarrollo Próximo”, según el cual, el alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tiene que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que él denomina “Zona de Desarrollo Próximo”. Este concepto es de gran interés, ya que define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este sentido la teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos. *Posso. (2010).*

2.5.2. La teoría biológica del desarrollo de Jean Piaget

Piaget explica como se produce el conocimiento en general y el científico en particular, su propuesta marca el inicio de una concepción constructivista del

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

Según Piaget entre los 7 y 11 años se consolidan estructuras cognitivas de pensamiento concreto; los alumnos interpretan la realidad estableciendo relaciones de comparación, seriación y clasificación; necesitan manipular la realidad y tienen dificultades para razonar de manera abstracta pues están muy condicionados por los aspectos más observables y figurativos. En la adolescencia, a partir de los 12 años, se empieza a razonar de manera más abstracta y se pueden utilizar representaciones de la realidad sin manipularla directamente. El autor lo denomina pensamiento formal. Las habilidades intelectuales que caracterizan esta etapa están íntimamente relacionadas con los requerimientos que se exigen para el aprendizaje de las ciencias. Se es capaz de comprobar hipótesis, controlar variables o utilizar el cálculo combinatorio. Esta consideración hizo pensar que el aprendizaje científico, solo era posible sí los alumnos habían adquirido el nivel de desarrollo formal.

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

Piaget atribuye gran importancia a la adaptación de los individuos al sistema social en el cual está inmerso y considera que el propósito fundamental de la educación es esa adaptación. El educador debe estructurar el ambiente para ofrecer una rica fuente de estimulación al alumno que le permita desenvolverse en su propio ritmo, guiado por sus propios intereses y de un modo suficientemente libre. *Posso (2009)*.

2.5.3. Ausubel y el aprendizaje significativo

La obra de David P. Ausubel se centra dentro de la psicología cognitiva norteamericana. En sus escritos se refleja una firme preocupación por la definición del estatuto de la psicología en relación con la psicología general. Su teoría sobre el aprendizaje significativo, constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la teoría psicopedagógica. *Díaz- Barriga & et al (2007)*.

Ausubel estudió como aprende el ser humano en relación con que enseñar para lograr el aprendizaje. Encontró que los dos procesos son independientes, pero deben interactuar en un continuo para desentrañar el sentido de la realidad: El *Aprendizaje Significativo*, el cual aunque estrictamente no es una pedagogía, pues no presenta los elementos para estructurar un currículo, un método para desarrollarlo y unos parámetros de evaluación, si presenta los principios de una estrategia de enseñanza, cuyo desarrollo garantiza la asimilación de cuerpos organizados de conceptos científicos, que explican la realidad desde una perspectiva lógica. *Martínez de Correa en De Zubiría (2004)*.

Rodriguez (2004) considera El Aprendizaje Significativo como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

Continua *Rodriguez (2004)* explicando que El Aprendizaje Significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo,

sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre ideas de anclaje. La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de la estructura cognitiva de las ideas de anclaje, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables.

CAPÍTULO III

3. EL CURRÍCULO DENTRO DE LA EDUCACIÓN

3.1. Definición.

El término currículo ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar. En las últimas décadas la locución currículo ha sido utilizada en la teoría educativa como marco conceptual para entender y determinar la educación y como ámbito y fenómeno de la realidad educativa.; en fin, el currículo debate sobre cómo educar en la práctica. *Robledo & et al (2011)*.

Concluyen *Robledo & et al (2011)* proponiendo como definición de currículo “.... todas las intenciones, objetivos que toman lugar en una escuela con la finalidad de alcanzar las metas de aprendizaje en el alumno que la misión de la institución busca”. Y consideran como parte del currículum lo siguiente:

- Intenciones Educativas
- Objetivos académicos
- Actividades de Aprendizaje
- Medios de Socialización
- Misión y Filosofía de la Institución
- Normas de Disciplina institucional
- Plan de Estudios
- Tira de Materias

Y todo aquello que acontece a los alumnos dentro de la misma institución y les es significativo en su aprendizaje.

3.2. El currículo como un mecanismo de ordenación de la práctica educativa.

Díaz- Barriga & et al (2010) consideran que analizando las distintas definiciones del currículo se observa que algunas de éstas se refieren al currículo incluyendo

elementos internos tales como las especificación de contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción , objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios y que algunas otras definiciones , además de referirse a varios de estos elementos internos , incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y educando, y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características de estudiante que egresa de la institución educativa.

El currículo, entonces, funciona como un plan de trabajo que le permite a un sistema, institución educativa o al docente, organizar el proceso de enseñanza de modo sistemático y estratégico. Representa una hipótesis de los educadores acerca del proceso de aprendizaje que los estudiantes llevarán a cabo a lo largo de sus estudios para lograr ciertas metas. Este plan de trabajo se pone por escrito en un documento (por ejemplo en una guía curricular o en el plan de una asignatura, disciplina o área) y se utiliza para guiar y dar estructura al proceso de enseñanza aprendizaje. El currículo, en cuanto a plan de trabajo, da coherencia e integración a todas las decisiones y acciones en el salón de clases desde la formulación de objetivos instruccionales y las interacciones maestro-estudiante hasta el diseño de materiales y de las actividades de evaluación de modo que éstas sean armónicas entre sí. *Avilés (2004)*.

3.2.1. Importancia del currículo

La importancia del currículo estriba a que si su aplicación cubre y da respuesta a la misión del establecimiento con respecto a su proyecto educativo que debe ser y que sus conjuntos de estudios y prácticas estén destinados a que el alumno desarrolle plenamente sus habilidades. Esta dimensión del currículo pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Por otra parte, en lo que se refiere a la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos/as para el desarrollo de su experiencia educativa, se espera que el currículo favorezca una educación de calidad en un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc.

En fin, si la educación se considera como un proceso de transformación que involucra cambios entre los factores y los productos, debe contar con un sistema de control, el currículo, que permita saber cómo éste está operando, si los productos finales se adecuan a los estándares de calidad preestablecidos, qué tan eficiente es la operación del proceso, etc. para asegurar que los jóvenes están aprendiendo de acuerdo con las necesidades y expectativas de la sociedad. *López (2007)*.

3.3. Modelos curriculares que han guiado la educación

En la educación nos encontramos con una etapa anterior a la existencia de instituciones educativas en donde la educación se consideraba exclusivamente oral y con responsabilidad familiar y social quien la transmitía y la guardaba. En esta situación el proceso de aprendizaje se llevaba a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en el grupo que se realizaba a lo largo de la vida del individuo.

La teoría clásica en educación se puede considerar a través del modelo liberal, basado en *La República* de Platón, donde se planteaba un proceso disciplinado y exigente, un currículo donde las materias se presentan en una secuencia lógica y coherente para lograr el aprendizaje.

En contraposición aparece una teoría “progresista” que trataba de ayudar al alumno en su proceso educativo de forma que éste fuese percibido como un proceso “natural”. Estas teorías tienen su origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y en la segunda mitad del siglo pasado han tenido un auge a partir de las ideas de John Dewey en Estados Unidos y de Jean Piaget en Europa.

En muchos aspectos, el desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas está influido por el contexto tecnológico en el que se aplican, pero fundamentalmente tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional, como parte del proceso de modelizar el aprendizaje, por lo que se requiere investigar los mecanismos mentales que intervienen en él, así como los que describen el conocimiento. *García Santos (2011)*.

3.3.1. Perspectiva Humanista Clásica

La raíz histórica de la Perspectiva Humanista Clásica del currículo se encuentra en la línea del humanismo clásico grecolatino. Aquí, al hombre se lo concibe como una persona neutra-activa que se desarrolla mediante ejercicios mentales y el cultivo del intelecto; se da importancia al adiestramiento del poder mental intrínseco. El concepto original se basa en las ideas de los filósofos Platón, Aristóteles, San Agustín, John Calvin y otros. El Currículo Humanista clásico alude a un paradigma de saberes sólidamente organizados, estructurados y secuenciados bajo la lógica del sesgo positivista. Se funda en las concepciones clásicas del conocimiento, la verdad y la razón. Se caracteriza por la entrega de conocimientos bien estructurados y legitimados culturalmente. Su tarea principal es dirigir la acción de la enseñanza. Se sustenta en la premisa que señala que los docentes deben poseer una sólida formación en la materia que enseñan. Además se preocupa de capacitar a la juventud para adquirir la cultura universal que surgen de la tradición. Las disciplinas son organizadas en torno a asignaturas en las que se intenta transmitir los grandes temas de la cultura en torno a la idea de formar a un hombre culto en lo que se han denominado ciencias puras. Su currículo se basa en teorías o principios científicos sobre la enseñanza y el aprendizaje; se basa en las destrezas técnicas para aplicar esas teorías y obtener los resultados preestablecidos; la evaluación del rendimiento académico es sistemáticamente medida centrándose en los productos, con evidente propósitos sumativos. *Urrejola (2011)*

3.3.2. Perspectiva Doctrinal

La caída del Imperio romano y de su red escolar junto con la emergencia de las religiones cristiana y musulmana como referentes de estabilidad social dieron origen a la llamada Edad Media. Un periodo de fuerte sacralización y religiosidad cultural en sus inicios que luego, con su progresiva secularización y actualización del saber clásico, posibilitó uno de los momentos más creativos y sugerentes del acontecer cultural de la historia. Un momento que brindó realidades emblemáticas tan sugerentes como las catedrales, las universidades, los gremios, las artes mecánicas, clasificaciones de las ciencias, etc. que sólo la emergente diversidad curricular y una sólida actualización del saber podrían explicar y justificar. *Vergara (2011)*.

Gajardo (2011) menciona que San Agustín y Santo Tomás de Aquino han representado la unidad de la mentalidad de cristianismo y que en ese tiempo las enseñanzas se instauraban en un currículo mas o menos definido en cuanto a contenidos: Las enseñanzas de Jesucristo: De ahí nació el currículo doctrinal, dado por la escolástica o escuela eclesial.

3.3.3. Perspectiva Científica Conductual

Investigaciones sobre el comportamiento animal hicieron pensar que el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo. La repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento si se suministraban los refuerzos oportunos. Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo-respuesta, fue coherente con las concepciones epistemológicas empiristas-conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya había defendido Bacon en el siglo XVII y Pearson a finales del XIX. Para ellos la verdad estaba en la naturaleza y solo hay que descubrirla mediante una observación y experimentación cuidadosa, poniendo gran énfasis en la importancia de someter los datos a las pruebas o refutaciones.

Según la concepción conductista del aprendizaje, se puede enseñar todo con unos programas organizados lógicamente desde la materia que se enseña. No existen consideraciones sobre la organización interna del conocimiento del que aprende, ni tampoco hay límites de edad. *Nieda Macedo (2011)*

3.3.4 Perspectiva Humanista Moderna

En nuestros días, entendemos el paradigma humanista en educación como un modelo anti autoritario; este se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. Se concibe la personalidad humana como una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. El humanismo incorpora el existencialismo, la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma frente a diversas situaciones y problemas que se le van presentando durante su vida. Se considera que las conductas humanas no son fragmentarias e implican aspectos naturales como el egoísmo, el amor, las relaciones interpersonales afectivas, las cuestiones éticas, los

valores como la bondad, o aspectos naturales físicos como la muerte, la sexualidad, entre muchos otros. *García (2011)*.

Desde el punto de vista humanista, la educación se debe centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista tiene la idea de que los alumnos son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás.

Prosigue *García (2011)* manifestando que el paradigma humanista considera a los alumnos como entes individuales, únicos y diferentes de los demás. Son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. Los alumnos no son seres que únicamente participen cognitivamente sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares y se les debe considerar como personas totales.

3.3.5. Perspectiva Cognitiva

García (2011) aduce que la psicología cognitiva representó una reacción a la inadecuación de los modelos conductistas de estímulo-respuesta. En sus inicios se puso énfasis en el procesamiento de la información y esos modelos; se guiaban por lo que se denominó “meta teoría sensorial de la mente” que parte del supuesto de que la representación mental es una copia internalizada de la realidad externa, por lo que se concibe la mente como un procesador pasivo-receptivo de información que media entre el *input* de un estímulo y el *output* de una respuesta.

Concluye García (2011) que con este nuevo paradigma de la psicopedagogía se eligió un lema “Aprender a Aprender” como única quía fiable en una sociedad donde el conocimiento se creaba, acumulaba y renovaba continuamente. En él el profesor debía guiar al estudiante a través de preguntas y otros retos, motivando situaciones concretas con objeto de convertir al estudiante en el constructor de su propio aprendizaje. Al final del proceso, el conocimiento era el resultado directo de una construcción individual desarrollada en un proceso interior.

3.4. Nuevos Modelos Curriculares

Los planteamientos de los nuevos modelos curriculares propenden por la mejora de la enseñanza desde una interacción entre profesor, alumno y recursos didácticos. Acerca de los recursos didácticos se espera un futuro rico en cuanto a creatividad e innovación por parte del alumnado, teniendo en cuenta las características de nuevos modelos curriculares, abiertos, flexibles y en los que se sumen y se integren los lenguajes y tecnologías más modernos. Entre ellos deben adquirir especial relevancia los medios audiovisuales e informáticos, aplicados a todas las áreas de conocimiento -ya sea humanidades o ciencias-. Los materiales curriculares deben ofrecer a los profesores vías de análisis y reflexión para que puedan adaptarlos con más facilidad a las condiciones sociales y culturales en las que van a desarrollar su trabajo.

El concepto de materiales didácticos expuesto, no se limita a los recursos materiales impresos; hay que tener presente la importancia de las nuevas tecnologías como recurso imprescindible en los tiempos en que vivimos y aquí entra de lleno las aportaciones económicas de la administración pública que deben ser incrementadas para garantizar la calidad de la enseñanza.

Otro factor importante es el de educar a los educadores. El paradigma educacional en boga, es el que tiene que ver con el manejo o implementación de modalidades no convencionales y entiende el fenómeno formativo desde otros horizontes. Esta modalidad ha de basarse en el entendimiento de que la relación profesor-alumno debe ser interactiva, en el acuerdo de que ambos aprenden creando nuevos ambientes de conocimiento y en los cuales el profesor utilice esos nuevos procedimientos metodológicos, dentro de un paquete autoinstruccional. El estudiante, por su lado, debe ser actor de su propio conocimiento, no limitarse al resumen, los apuntes o libros que el maestro sugiera. . El profesor debe convertirse en un coordinador del proceso, originando posibilidades de desarrollo en el alumno, con que revaloriza su papel, aligera su carga y enriquece su labor con el trabajo en equipo. Para lograr esos objetivos hay que reeducar a los profesores, formarlos en una cultura alternativa diferente a la concebida por la docencia cerrada. *Sánchez (2007)*

CAPÍTULO IV

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA

4.1. Concepciones pedagógicas contemporáneas

Durante los últimos años, las instituciones educativas y sus principales actores se han visto involucrados en una serie de críticas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que para beneficio de todos han reorientado la actividad formadora de docentes, estudiantes y padres de familia. Hoy nos queda bastante claro que las fallas de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento, también es cierto que ha crecido de modo desmedido una tendencia de los educadores a sobrevalorar el fenómeno del aprendizaje, y ello ha provocado una serie de problemáticas, tanto en la actualización de los recursos docentes, como en la metodología didáctica a implementar en las aulas escolares.

Ahora bien, con la pretensión de rediseñar las prácticas pedagógicas y la naturaleza del proceso enseñanza - aprendizaje, se han fortalecido enérgicamente varias tendencias contemporáneas del área pedagógica. Las corrientes pedagógicas contemporáneas se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas corrientes describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías. *Suarez (2011)*

4.1.1. La Iglesia y la educación

No solo en la edad media, sino que desde siempre, la Iglesia Católica fue la que fundó las primeras universidades en donde todos los que tenían derecho a la educación podían llegar a tener educación académica y conocimientos, no existían otras universidades, fue en los monasterios y conventos donde se gestó el conocimiento, A partir del año 787, se promulgaron decretos que recomendaban, en todo el imperio de Carlo Magno, la restauración de las antiguas escuelas y la fundación de otras nuevas. Institucionalmente, esas nuevas escuelas podían ser monacales, bajo la responsabilidad de los monasterios; catedrales, junto a la sede de los obispados; municipales, bajo el auspicio de los ayuntamientos; y palatinas, junto a las cortes. Esas medidas tendrían sus efectos más significativos sólo algunos siglos más tarde. La enseñanza de la dialéctica (o lógica) fue haciendo renacer el interés por la indagación especulativa; de esa semilla surgiría la filosofía cristiana de la Escolástica.

En los siglos XII y XIII, algunas de las escuelas que habían sido estructuradas mediante las órdenes de Carlomagno y que destacaban por su alto nivel de enseñanza, ganaron el título primero de Estudio General y más adelante el de Universidad. Esto ocurre especialmente entre las escuelas catedralicias. Entre 1200 y 1400 fueron fundadas, en Europa, 52 universidades, y 29 de ellas fueron erigidas por papas. La transformación cultural generada por las universidades en el siglo XIII, fue iniciada y auspiciada por la Iglesia Católica.

Algunas de estas escuelas recibían de la Iglesia Católica o de Reyes y Emperadores el título de *Studium Generale*, que indicaba que aquella era una escuela de renombre internacional; éstos eran considerados los locales de enseñanza más prestigiosos del continente. Los profesores de un *Studium Generale* eran animados a dar cursos en otros institutos por toda Europa, así como a compartir documentos. Ello inició la cultura de intercambio presente aún hoy en las universidades europeas. Dentro de las escuelas monásticas de la Iglesia, la enseñanza se basaba en dos grandes grupos de asignaturas: el Trivium: que comprendía la gramática, retórica y la lógica y el . Quadrivium: que abarcaba la aritmética, geometría, astronomía y música. *Morgo. (2011)*

4.1.2. La educación desde la concepción marxista

Ríos (2008) sostiene que el marxismo, como cuerpo de teorías o guía para la acción nació en medio de la lucha de clases y se desarrolló producto de esas luchas que terminaron por plantear que el marxismo era una alternativa de solución a los males que afectaba a la sociedad y específicamente a la educación. La médula de la Educación marxista es la formación de los individuos así como una cosmovisión científica, la fidelidad abnegada a la causa del partido y a los ideales comunistas, al amor a la patria socialista y el internacionalismo proletario

Continúa Ríos (2008) manifestando que el marxismo en la educación supone la formación coherente y sistemática de individuos integralmente desarrollados, constructores del comunismo, en la que se conjuga el alto nivel ideológico, la laboriosidad, el sentido de organización, la riqueza espiritual, la pureza normal y la perfección física. Los rasgos de los ciudadanos se forman por todo el régimen de vida socialista, pero en primer lugar gracias a la labor educativa del partido..

Una importantísima parte integrante de la educación y el marxismo es la educación en el trabajo, la inculcación de una actitud nueva. La principal célula de la educación laboral es el colectivo laboral. En ella se forman las cualidades morales fundamentales de los socialistas. Las colectividades de los trabajadores despliegan la emulación socialista, contribuyen a difundir los métodos avanzados de trabajo y a fortalecer la disciplina laboral; educan a sus miembros en el espíritu de la moral comunista y se preocupan por elevar su grado de conciencia política su nivel cultural y su calificación profesional. *Ríos (2008)*.

4.2. Práctica pedagógica en América Latina

América Latina ha sido prolífica en propuestas de cambio educativo. Existe una importante producción intelectual en la región respecto a los desafíos que tendrán que afrontar nuestros sistemas educativos desde hoy. Sólo en la década de los noventa se han generado muchas propuestas de acción desde los países, organismos regionales y multilaterales. Documentos regionales como Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad de CEPAL/UNESCO (1992), Educación en las Américas. Calidad y equidad en el proceso de

globalización de la OEA (1998), el Marco de Acción Regional acordado en Santo Domingo (Febrero del 2000), el Pronunciamiento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial en Dakar o documentos mundiales como el Marco de Acción de Dakar aprobado en el Foro Mundial de Educación en abril del 2000, renuevan y enriquecen los compromisos de Educación para todos y establecen un nuevo plazo para lograrlos. Los escenarios deseados en la educación regional, las tendencias (lo probable) respecto a los procesos pedagógicos y lo que habría que hacer durante los próximos 15 años están más o menos diseñados en estos y otros documentos.

Hay asimismo un grado importante de consenso respecto a los factores sobre los que habría que actuar para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos en las aulas y escuelas: el tiempo disponible para aprender, la formación, experiencia y satisfacción profesional del docente, proyecto escolar compartido, pertinencia y descentralización de las decisiones sobre el currículo, disponibilidad y variedad de recursos para aprender, protagonismo del estudiante en el aprendizaje, relevancia de su experiencia, cultura y saberes, trabajo en equipo, sistemas de evaluación de procesos y resultados de aprendizaje, responsabilidad por los procesos y resultados, fomento de innovaciones pedagógicas, acceso a resultados de investigación, participación de los padres de familia, servicios de salud y nutrición. *Palacios (2000)*.

4.2.1. Modelos pedagógicos presentes en el proceso educativo en Latinoamérica

Una revisión de los últimos cien años de la historia educativa de América Latina permite concluir que ha habido cambios impresionantes. El acceso a la educación en todos los niveles ha aumentado considerablemente; con ello, grupos sociales que no habían tenido antes acceso a las instituciones educativas ahora lo tienen. Eso representa una victoria del proyecto democrático e incluyente. La creación del “Estado docente” representó una poderosa idea pública que animó una efectiva coalición de intereses durante el siglo XX, que incluyó a los nuevos industriales, a los políticos liberales, a las nuevas clases medias emergentes con la creciente urbanización.

La inclusión de reformas educativas en proyectos políticos más amplios, la clara articulación de ideas sobre la forma en que la expansión del acceso educativo contribuiría a este proyecto y la inserción de tales ideas en amplias coaliciones en apoyo de las reformas educativas se tradujeron en ideas públicas efectivas en impulsar la acción del Estado en expandir el acceso a la educación.

La eficacia de tales ideas públicas y la de las coaliciones que ellas animaron está demostrada en la expansión de la escolaridad obligatoria de 5 a 6 años a comienzos de siglo y a 8 a 9 años a finales del mismo, en una impresionante expansión de la matrícula en todos los niveles educativos, en el logro de la universalización del acceso inicial a la escuela y en una significativa reducción del analfabetismo.

En los años ochenta, en cambio, termina la época dorada de la expansión educativa. La crisis de la deuda externa, el ataque al Estado del Bienestar proveniente de grupos políticamente conservadores, y la falta de renovación de las ideas públicas sobre la importancia del proyecto educativo incluyente devienen en una disminución de la expansión educativa. Ahora existe un cinismo sobre el papel de la educación en el cambio social por las múltiples ideas que compiten en la agenda educativa, y por una embestida eficaz del proyecto conservador excluyente. Se considera la década de los ochenta como una década perdida desde el punto de vista educativo.

En los últimos años ha habido esfuerzos por realinear la agenda educativa con una agenda política, pero estos han sido tímidos y sus resultados magros. La simplicidad de las ideas públicas que habían impulsado la expansión de la oportunidad educativa en épocas anteriores ahora es reemplazada por un verdadero popurrí en el ideario educativo, el cual carece de capacidad para articular y movilizar coaliciones que lo apoyen. La multiplicidad de objetivos que han sobrecargado la agenda educativa durante los últimos diez años esteriliza la eficacia del Estado. El “Estado docente”, que expandió las oportunidades educativas en momentos en que la educación fue parte de amplios proyectos políticos, es reemplazado por un “Estado impotente” para hacerse cargo de satisfacer las numerosas demandas que pesan sobre el sistema educativo y para alinear este con los crecientes desafíos de los nuevos tiempos. *Reimers (2002)*

4.3. Políticas educativas ecuatorianas

Las políticas educativas del Gobierno Nacional están encauzadas en diversos proyectos que pretende cambiar el panorama educativo del país, para que influyan de manera eficaz en el desarrollo social, cultural y económico del país.

Mencionaremos los más importantes:

Sistema Integrado de Desarrollo Profesional Educativo SIPROFE, cuya meta es contribuir al mejoramiento del desempeño de los diversos profesionales de la educación del sistema fiscal a través de incidir en la formación inicial, mejorar la oferta de formación continua y proveer acompañamiento.

Proyecto Modelo de Educación Continua cuyo objetivo es fortalecer y mejorar la atención en educación especial y la inclusión educativa en educación regular, para niñas, niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Proyecto Sistema Integral de Tecnologías para la escuela y comunidad SITEC que pretende crear:

- * 350 establecimientos educativos fiscales de educación regular equipados con tecnología en todo el país, 23 de ellos para el proyecto “Una laptop por niño y docente” y 136 con transferencia de fondos para adecuaciones de aulas tecnológicas.
- * 70 técnicos informáticos de direcciones provinciales de educación, subsecretarías regionales, planta central, supervisores SITEC y de establecimientos educativos beneficiados por el SITEC capacitados en el sistema operativo UBUNTU.
- * 30 Aulas Tecnológicas Comunitarias ATC, brindando servicio a 3.233 personas de la comunidad en todo el país.
- * 60 prototipos de contenidos educativos digitales en lengua Quichua y español para las áreas de literatura, matemática y ciencias de 2do a 10mo de EGB.

- * 1 Software de Gestión de Bibliotecas en línea para 1.150 establecimientos educativos fiscales de la sierra, costa y amazonia. Y capacitar a
- * 12.772 docentes en el uso de TIC en todo el país y evaluarlos a través de un software en línea.
- * 400 docentes de Unidades Educativas del Milenio sensibilizados en el uso de pizarras digitales interactivas para las Unidades Educativas del Milenio.

Proyecto Nuevo Bachillerato Ecuatoriano cuya finalidad es:

- * 1 Currículo del Nuevo Bachillerato Unificado que contenga las asignaturas básicas de este bachillerato diseñado e instrumentado en el 100%.
- * Documentos curriculares de las modalidades de formación técnico- artístico profesional complementaria elaborados en un 100%.

Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de la Unidades Educativas del Milenio cuya meta es fortalecer la gestión educativa en base a estándares de calidad, a través de la innovación pedagógica, el buen aprovechamiento de las TIC en el aula y la vinculación de la comunidad educativa, para mejorar progresivamente la calidad de la educación

Y finalmente el proyecto de Fortalecimiento de la Calidad de La Educación cuyo objetivo general es apoyar al mejoramiento progresivo de la calidad de educación desde distintas estrategias y programas que apoyan la instrumentación del currículo y favorecen mejores prácticas de aula. *Ministerio de Educación del Ecuador (2010)*

6. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación “ Realidad de La Práctica Pedagógica y Curricular en el Centro Educativo Riveras del Daule de Daule provincia del Guayas durante el año 2011-2012” se llevó a efecto durante el presente año teniendo la institución educativa las siguientes características: El Centro Educativo Riveras del Daule fue creado en el año de 1992 y está ubicado en la Avenida Principal de Ingreso a la ciudad de Daule, Vicente Piedrahita , en la provincia del Guayas; la institución funciona como unidad educativa particular laica urbana con sección matutina de ciclos de Educación Básica y de Bachillerato con las especialidades en Bachillerato en Ciencias en Química y Biología y Bachillerato Técnico en Informática y Contabilidad y Administración. Con un personal docente de 16 profesores para la sección Básica y 16 profesores para la sección de Bachillerato; con un personal administrativo en número de 3 y con igual número de personal servicio atiende a una población estudiantil de clase socio-económico media de 327 en la sección Básica y 134 en la sección de Bachillerato.

Dentro de los métodos utilizados para el desarrollo del presente trabajo de investigación se contaron con: el Método Inductivo, que fue de utilidad cuando se trató de obtener juicios de carácter general, tales como las conclusiones, partiendo de hechos particulares aceptados como válidos ; el Método Deductivo, que permitió formular criterios basándose en hechos de carácter general; El Analítico -Sintético, que permitió estudiar un hecho o fenómeno dividiéndolo en partes para analizarlas por separado para al final construir un nuevo conocimiento sobre el hecho estudiado. Este método permitió el análisis y la síntesis de la información que se recogió de las diferentes fuentes bibliográficas referenciales.

Por estar su modelo constituido sobre la discusión de información recolectada en base a instrumentos objetivos y presentación de la información de manera descriptiva, la presente investigación se basa en un modelo estadístico cuantitativo.

Entre las técnicas que se emplearon se puede contar con las de Investigación Documental, que permitió el acopio bibliográfico para establecer el marco teórico; la Observación, que permitió la captación de muchas características fundamentales del

proceso investigativo y que ayudaron a formular la discusión; la Entrevista, en este caso no estructurada, que es una técnica que permitió ponerse en contacto con las personas a quienes se investigó, para obtener información complementaria que el instrumento solicitó.

La presente investigación está enmarcada dentro del tipo de las investigaciones descriptivo-interpretativo-explicativas, ya que lo que se pretendió es auscultar el fenómeno educativo que se practica en el Centro Educativo Riveras del Daule con el marco referencial de la Reforma Educativa vigente.

Estadísticamente se trataron los datos obtenidos con el concurso de la Estadística Descriptiva, extrayendo del análisis de los mismos las conclusiones que condujeron a la enunciación de las recomendaciones respectivas y el planteamiento de una propuesta que se formuló como respuesta a la realidad encontrada en el medio estudiado.

Los instrumentos de investigación fueron dos encuestas que ayudaron a la recopilación de información directamente de la fuente que fueron los docentes y los estudiantes investigados. Estuvieron diseñadas de forma tal que permitieron obtener información objetiva, concreta y argumentativa, es decir, con ítems de tipo objetivo con alternativa múltiple y argumentos a las respuestas que proporcionaron los informantes. Además se realizaron observaciones de la práctica docente en el aula de clases de los docentes encuestados, tanto de Básica como de Bachillerato, con recolección de datos informativos cotejables con las encuestas.

Estos instrumentos permitieron la rápida aplicación de los mismos y la obtención segura de la información que posibilitó la construcción y argumentación del apartado de la Discusión. Estuvo estructurado, para los maestros, por 30 reactivos que permitieron auscultar cuatro dimensiones: identificación, cinco ítems; conocimiento de la planificación pedagógica del centro educativo (PEI), diez ítems; práctica pedagógica del docente, diez ítems; relación entre educador y padres de familia, cinco ítems.

Para los instrumentos de investigación para los estudiantes los ítems se redujeron en un 30%, estando estructurados por 20 reactivos de varios tipos: respuestas

objetivas, una o varias por reactivo y una aclaración, o argumentación de parte del informante, cuando así fue requerido. El instrumento de la observación de práctica docente en el aula de clases, estuvo conformado por 26 reactivos comparativos a los reactivos de las dos encuestas.

Los reactivos de los instrumentos para los estudiantes solamente exploraron la planificación de las clases, la práctica pedagógica del docente, la relación entre el docente y los estudiantes y la relación de éste con los padres de familia. Esta disposición de los instrumentos permitió obtener información que ayudó a establecer una discusión sobre el tema de investigación, así como contrastar entre uno y otro grupo de informantes.

Se aplicaron los instrumentos de investigación a 20 profesionales de la educación: 10 docentes de educación Básica y 10 docentes de Bachillerato, pertenecientes al Centro Educativo Riveras del Daule, considerando que la muestra resultara equitativamente proporcional en lo referente al sexo; dependiendo esto del tipo de establecimiento educativo que se seleccionó.

Asimismo, se aplicó el instrumento respectivo a 40 estudiantes: 20 de la sección Básica y 20 de bachillerato, y se consideró que pertenecieran a los paralelos de donde se recogió la información de los docentes.

La aplicación del instrumento de observación de práctica docente en el aula se la realizó a los mismos 10 maestros de Básica y 10 maestros de Bachillerato encuestados.

Para efectos de la presente investigación se trabajó con la población del Centro Educativo Riveras del Daule, que se investigó y que constó en la delimitación del tema de la presente. La muestra con la que se trabajó no estuvo sujeta al cálculo mediante fórmulas, debido a que los sectores investigados fueron muy amplios desde el punto de vista demográfico; sin embargo, se preestableció una muestra específica. La población se estratificó en relación con el nivel de escolaridad, el tipo de establecimiento, el régimen escolar y el sexo de los investigados, de allí se estableció una muestra en función de los siguientes criterios:

1. La investigación de campo se llevó a efecto en el Centro Educativo Riveras del Daule, tanto en la sección Básica como de Bachillerato, dividiendo éstas la proporción correspondiente de la muestra.
2. La aplicación de los instrumentos de investigación se hizo en forma proporcional, tomando en consideración los diferentes años de educación Básica y de Bachillerato, es decir, investigando el mismo número de docentes y estudiantes en cada año de Básica y Bachillerato.

Se emplearon los recursos que tuvieron que ver con el tiempo y el dinero empleados desde la visita inicial a la institución educativa y en las sucesivas que se dieron para llevar a efecto la aplicación de los instrumentos de investigación. Además, se usaron recursos materiales, como material de papelería y adicionales como plumas y lápices y el uso de una cámara fotográfica para toma de imágenes en el centro educativo investigado.

7. RESULTADOS OBTENIDOS

A. INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

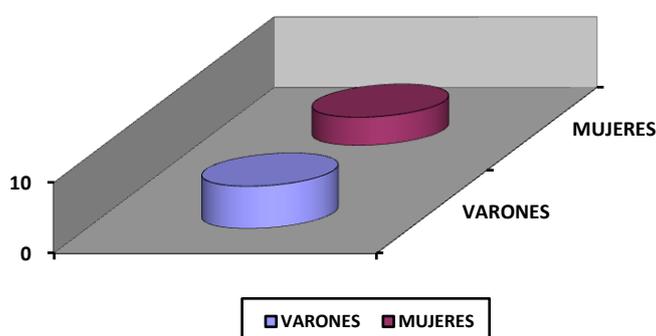
1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1 a. SEXO DE MAESTROS ENCUESTADOS SECCIÓN BÁSICA

TABLA 1.1a

ÍTEM	CANTIDAD	PORCENTAJE
MAESTROS	6	60%
MAESTRAS	4	40%
TOTAL	10	100%

GRÁFICO 1.1 a.SEXO MAESTROS BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

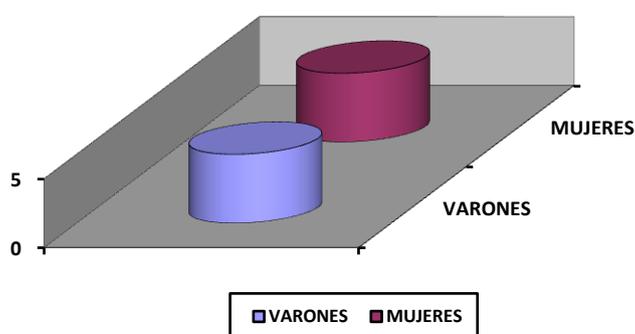
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.1 b. SEXO DE MAESTROS ENCUESTADOS SECCIÓN BACHILLERATO

TABLA 1.1b

ÍTEM	CANTIDAD	PORCENTAJE
MAESTROS	5	50%
MAESTRAS	5	50%
TOTAL	10	100%

GRÁFICO 1.1b SEXO MAESTROS BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

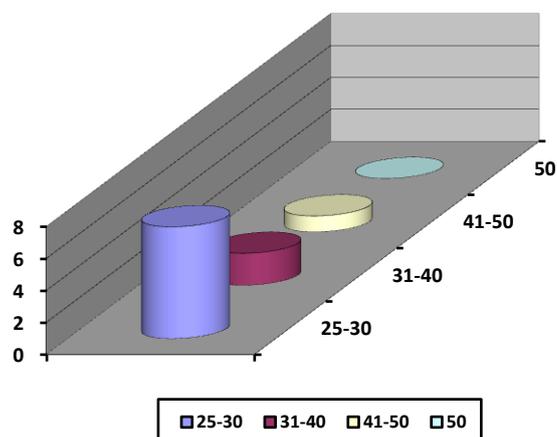
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.2a. EDAD DE MAESTROS ENCUESTADOS SECCIÓN BÁSICA

TABLA 1.2a

ÍTEM	25-30	31 -40	41-50	+50
MAESTROS /AS	7	2	1	0
PORCENTAJE	70%	20%	10%	0%

GRÁFICO 1.2a EDAD MAESTROS BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

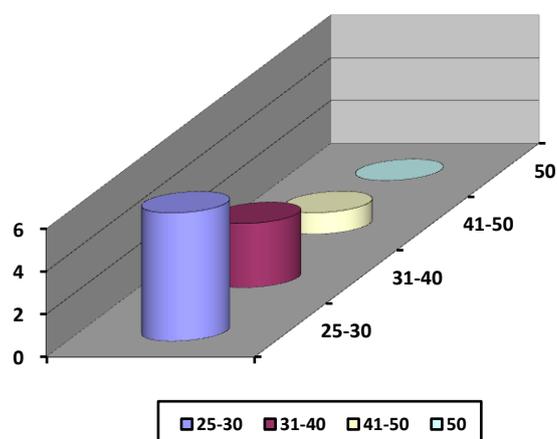
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.2b. EDAD DE MAESTROS ENCUESTADOS SECCIÓN BACHILLERATO

TABLA 1.2b

ÍTEM	25-30	31 -40	41-50	+50
MAESTROS /AS	6	3	1	0
PORCENTAJE	60%	40%	10%	0%

GRÁFICO 1.2b EDAD MAESTROS BACHILLERATO



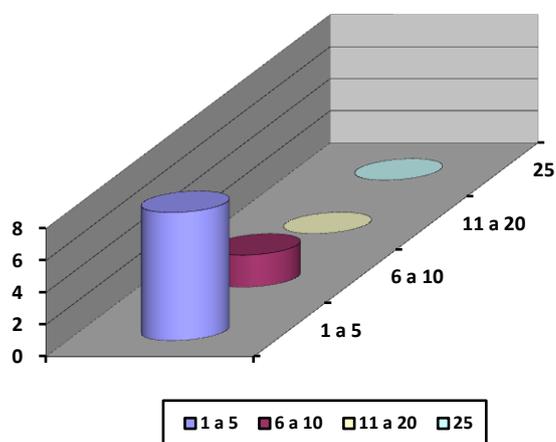
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.3a. ANTIGÜEDAD (AÑOS) DE MAESTROS SECCIÓN BÁSICA
TABLA 1.3a

ÍTEM	1-5	6-10	11-20	+25
MAESTROS /AS	8	2	0	0
PORCENTAJE	80%	20%	0	0

GRÁFICO 1.3a ANTIGUEDAD MAESTROS BÁSICA



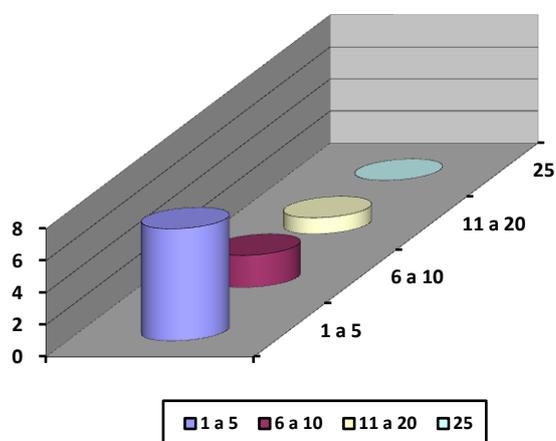
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.3b. ANTIGÜEDAD (AÑOS) DE MAESTROS SECCIÓN BACHILLERATO

TABLA 1.3b

ÍTEM	1-5	6-10	11-20	+25
MAESTROS /AS	7	2	1	0
PORCENTAJE	70%	20%	10%	0

GRÁFICO 1.3b ANTIGUEDAD MAESTROS BACHILLERATO



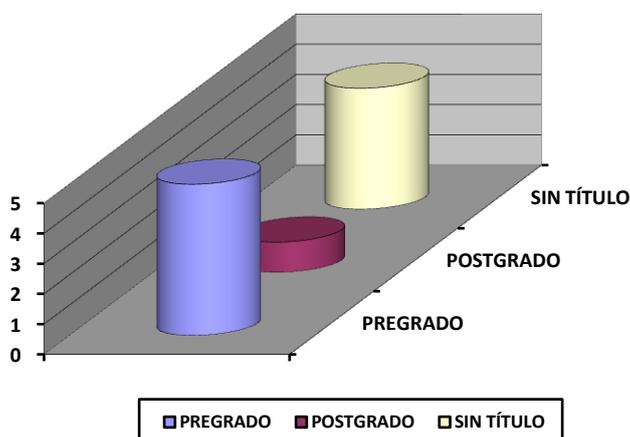
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.4a. PREPARACIÓN ACADÉMICA DE MAESTROS SECCIÓN BÁSICA

TABLA 1.4a

ÍTEM	PREGRADO	POSTGRADO	SIN TÍTULO
MAESTROS /AS	5	1	4
PORCENTAJE	50%	10%	40%

GRÁFICO 1.4a PREPARACIÓN ACADÉMICA MESTROS BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

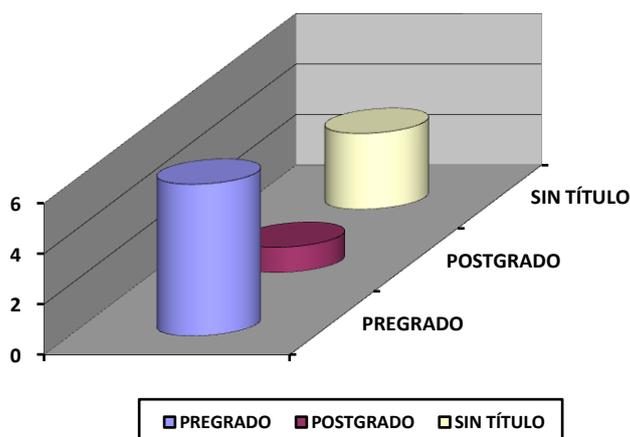
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.4b. PREPARACIÓN ACADÉMICA DE MAESTROS SECCIÓN BACHILLERATO

TABLA 1.4b

ÍTEM	PREGRADO	POSTGRADO	SIN TÍTULO
MAESTROS /AS	6	1	3
PORCENTAJE	60%	10%	30%

GRÁFICO 1.4b PREPARACIÓN MAESTROS BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

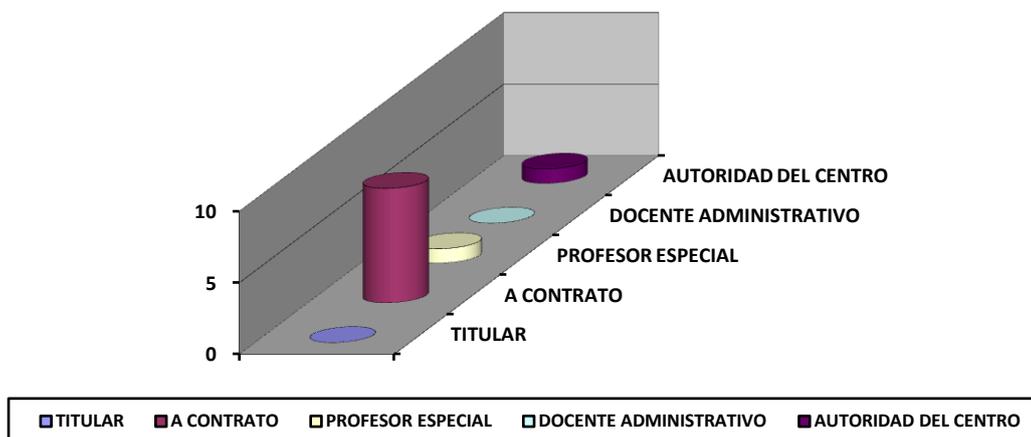
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.5 a. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN DE MAESTROS SECCIÓN BÁSICA

TABLA 1.5a

ÍTEM	DOCENTE TITULAR	DOCENTE A CONTRATO	PROFESOR ESPECIAL	DOCENTE ADMINISTRATIVO	AUTORIDAD DEL CENTRO
MAESTROS /AS	0	8	1	0	1
PORCENTAJE	0%	80%	10%	0%	10%

GRÁFICO 1.5a ROL EN INSTITUCIÓN MAESTROS BÁSICA



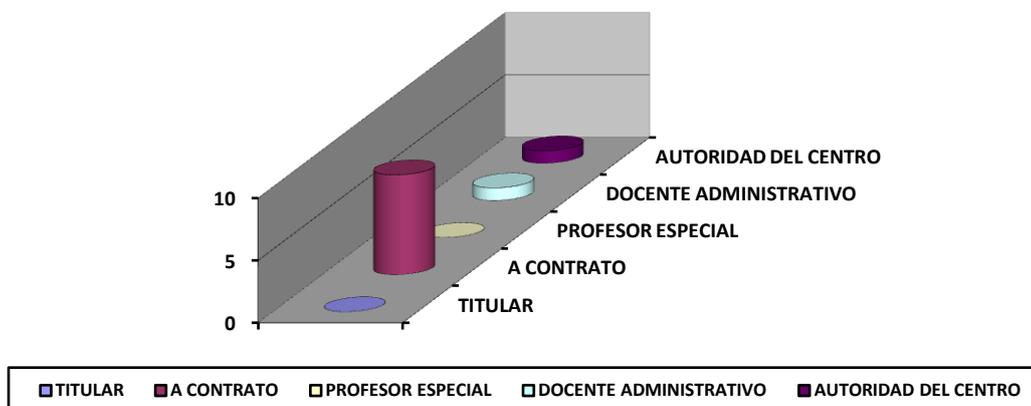
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

1.5b. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN DE MAESTROS SECCIÓN BACHILLERATO

TABLA 1.5b

ÍTEM	DOCENTE TITULAR	DOCENTE A CONTRATO	PROFESOR ESPECIAL	DOCENTE ADMINISTRATIVO	AUTORIDAD DEL CENTRO
MAESTROS /AS	0	8	0	1	1
PORCENTAJE	0%	80%	0%	10%	10%

GRÁFICO 1.5b ROL EN INSTITUCIÓN MAESTROS BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

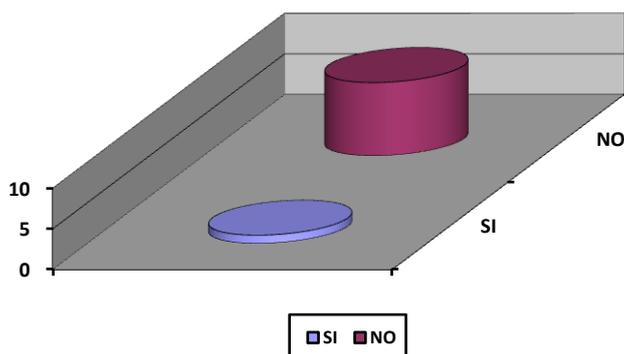
2. PLANIFICACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI)

2.1a. CONOCIMIENTO DEL PEI POR PARTE DE LOS MAESTROS DE LA SECCIÓN BÁSICA

TABLA 2.1a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	1	9
PORCENTAJE	10%	90%

GRÁFICO 2.1a CONOCIMIENTO DEL PEI MAESTROS BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

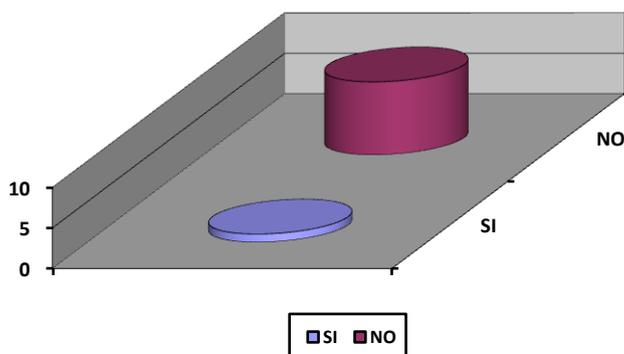
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.1b. CONOCIMIENTO DEL PEI POR PARTE DE LOS MAESTROS DE LA SECCIÓN DE BACHILLERATO

TABLA 2.1b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	1	9
PORCENTAJE	10%	90%

GRÁFICO 2.1b CONOCIMIENTO DEL PEI MAESTROS BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

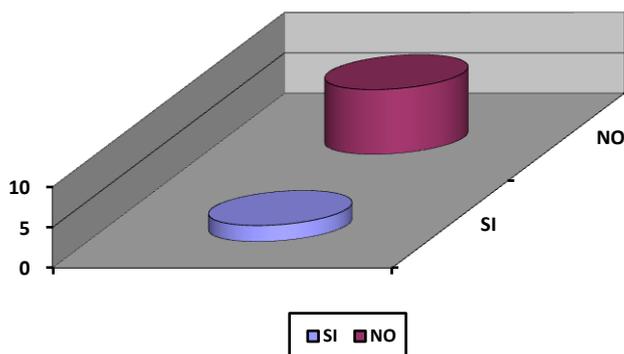
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.2a. PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICO EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL CENTRO EDUCATIVO.

TABLA 2.2a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 2.2a PARTICIPACIÓN EN PLANIFICACIÓN CURRICULAR MAESTROS BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

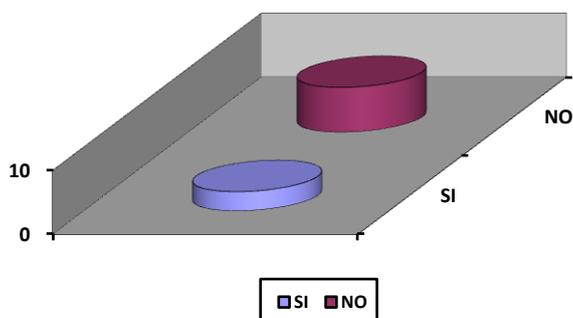
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.2b. PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL CENTRO EDUCATIVO.

TABLA 2.2b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 2.2b PARTICIPACIÓN EN PLANIFICACIÓN CURRICULAR MAESTROS BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

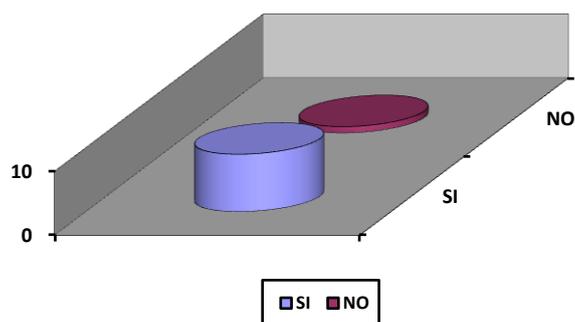
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.3a. USO DE ESTRATEGIAS POR LOS MAESTROS DE BÁSICA PARA EL DESARROLLO DE CLASES

TABLA 2.3a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	9	1
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 2.3a USO DE ESTRATEGIAS POR LOS MAESTROS DE BÁSICA PARA EL DESARROLLO DE CLASES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

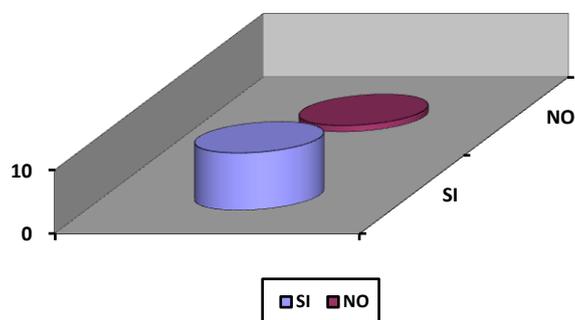
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.3b. USO DE ESTRATEGIAS POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DE CLASES

TABLA 2.3b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	9	1
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 2.3b USO DE ESTRATEGIAS POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DE CLASES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

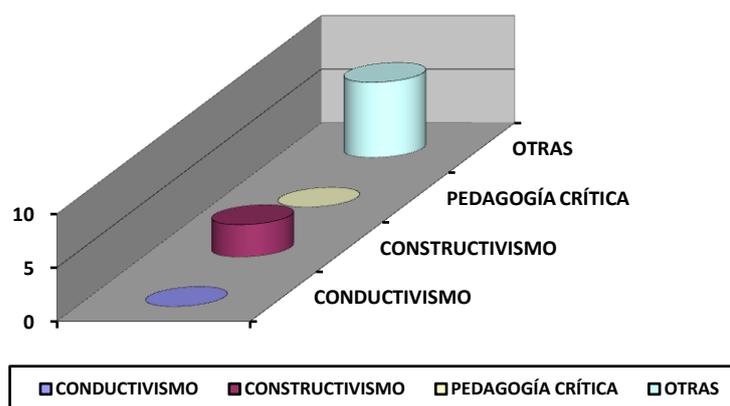
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.4a. IDENTIFICACIÓN CON MODELO PEDAGÓGICO (SECCIÓN BÁSICA)

TABLA 2.4a

ÍTEM	CONDUCTIVISMO	CONSTRUCTIVISMO	PEDAGOGÍA CRÍTICA	OTRAS
MAESTROS /AS	0	3	0	7
PORCENTAJE	0%	30%	0%	70%

GRÁFICO 2.4a IDENTIFICACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA CON MODELO PEDAGÓGICO



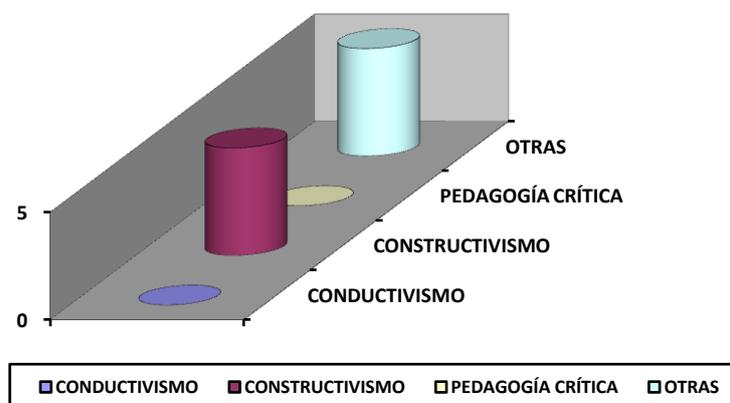
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.4b. IDENTIFICACIÓN CON MODELO PEDAGÓGICO (BACHILLERATO)

TABLA 2.4b

ÍTEM	CONDUCTIVISMO	CONSTRUCTIVISMO	PEDAGOGÍA CRÍTICA	OTRAS
MAESTROS /AS	0	5	0	5
PORCENTAJE	0%	50%	0%	50%

GRÁFICO 2.4b IDENTIFICACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO CON MODELO PEDAGÓGICO



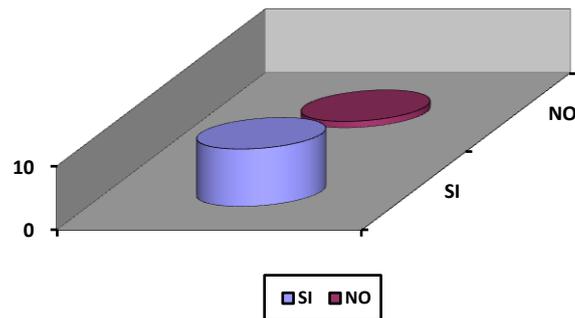
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.5a. ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA DE PARTE DEL CENTRO EDUCATIVO A MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 2.5a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	9	1
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 2.5a ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA POR PARTE DEL CENTRO PARA LOS MAESTROS DE BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

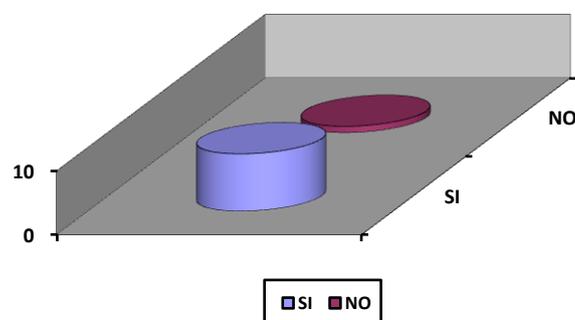
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.5b ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA DE PARTE DEL CENTRO EDUCATIVO A MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 2.5b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	9	1
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 2.5b ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA POR PARTE DEL CENTRO PARA LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

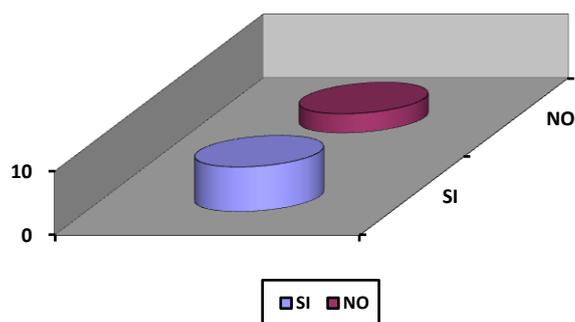
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.6a. AUTOGESTIÓN DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE PARTE DE MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 2.6a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	7	3
PORCENTAJE	70%	30%

GRÁFICO 2.6a AUTOGESTIÓN DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA POR LOS MAESTROS DE BÁSICA



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

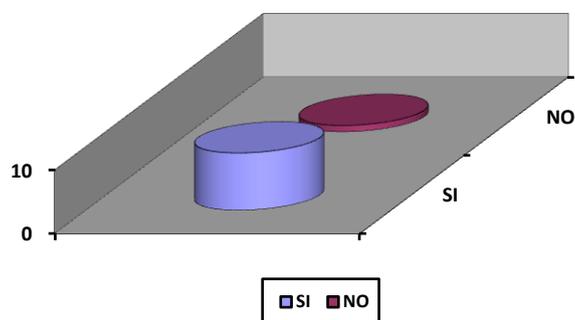
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.6b. AUTOGESTIÓN DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE PARTE DE MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 2.6b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	9	1
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 2.6b AUTOGESTIÓN DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

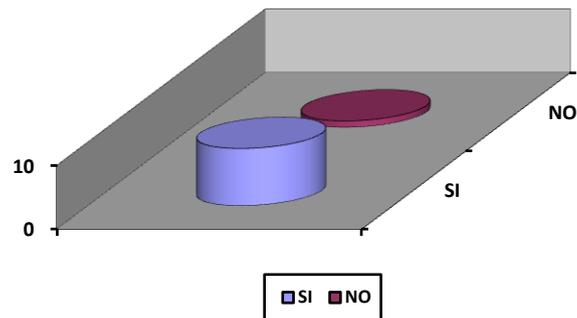
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.7a. CAPACITACIÓN PROPIA PARA MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO DE MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 2.7a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	9	1
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 2.7a CAPACITACIÓN PROPIA PARA MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO DE MAESTROS DE BÁSICA



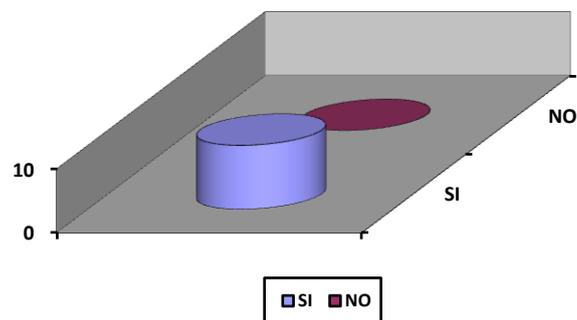
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.7b. CAPACITACIÓN PROPIA PARA MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO DE MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 2.7b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 2.7b CAPACITACIÓN PROPIA PARA MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO DE MAESTROS DE BACHILLERATO



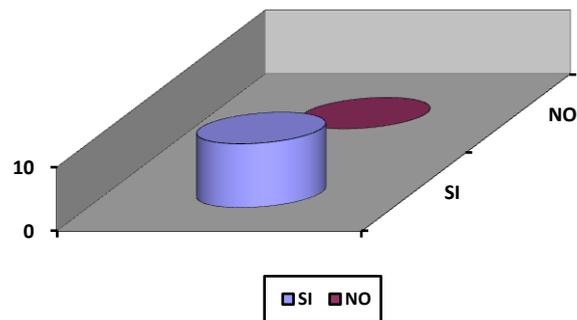
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.8a. CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE BÁSICA EN LA LÍNEA DEL CENTRO EDUCATIVO

TABLA 2.8a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 2.8a CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE BÁSICA EN LA LÍNEA DEL CENTRO EDUCATIVO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

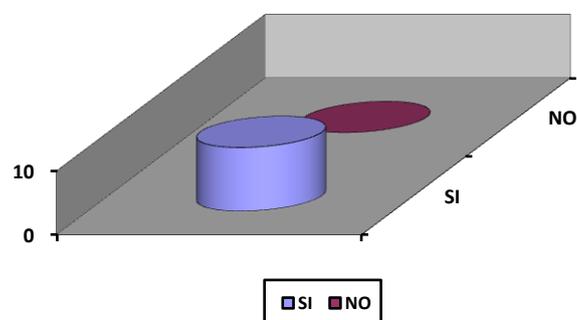
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

2.8b. CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO EN LA LÍNEA DEL CENTRO EDUCATIVO

TABLA 2.8b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 2.8b CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO EN LA LÍNEA DEL CENTRO EDUCATIVO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

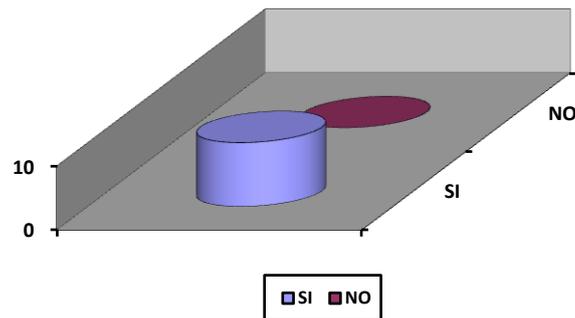
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

**2.9a. ACTIVIDAD PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE BÁSICA
ENCAMINADA A LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DEL
CENTRO EDUCATIVO**

TABLA 2.9a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

**GRÁFICO 2.9a ACTIVIDAD PEDAGÓGICA MAESTROS BÁSICA ENCAMINADA A LOS
OBJETIVOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DEL CENTRO**



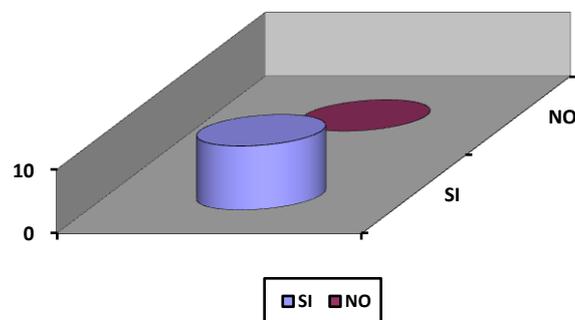
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

**2.9b ACTIVIDAD PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO
A LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DEL CENTRO
EDUCATIVO**

TABLA 2.9b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

**GRÁFICO 2.9b ACTIVIDAD PEDAGÓGICA MAESTROS BACHILLERATO ENCAMINADA
A LOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DEL CENTRO**



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

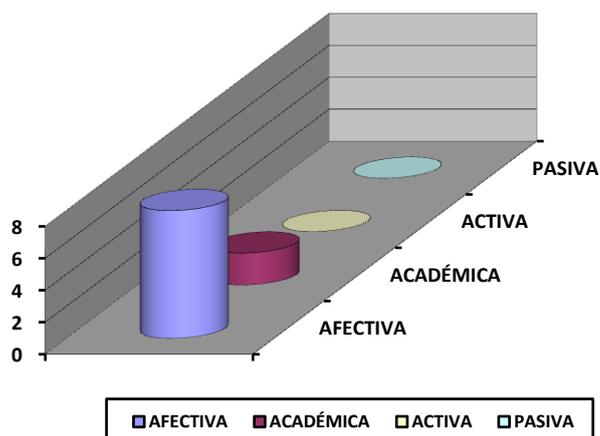
3. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

3.1a RELACIÓN MAESTROS DE BÁSICA CON ESTUDIANTES

TABLA 3.1a

ÍTEM	AFECTIVA	ACADÉMICA	ACTIVA	PASIVA
MAESTROS /AS	8	2	0	0
PORCENTAJE	80%	20%	0%	0%

GRÁFICO 3.1a RELACIÓN MAESTROS BÁSICA CON ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

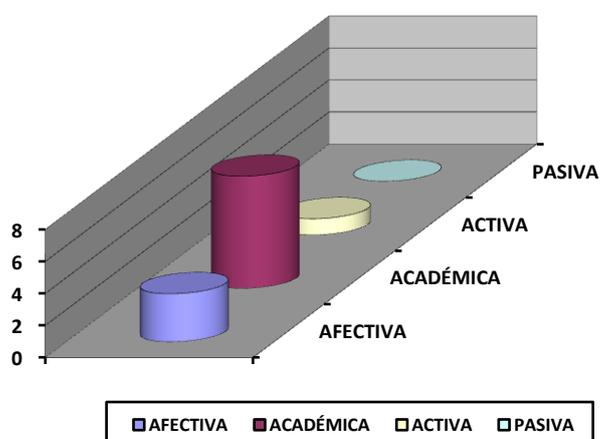
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.1b. RELACIÓN MAESTROS DE BACHILLERATO CON ESTUDIANTES

TABLA 3.1a

ÍTEM	AFECTIVA	ACADÉMICA	ACTIVA	PASIVA
MAESTROS /AS	3	7	1	0
PORCENTAJE	30%	70%	10%	0%

GRÁFICO 3.1b RELACIÓN MAESTROS BACHILLERATO CON ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

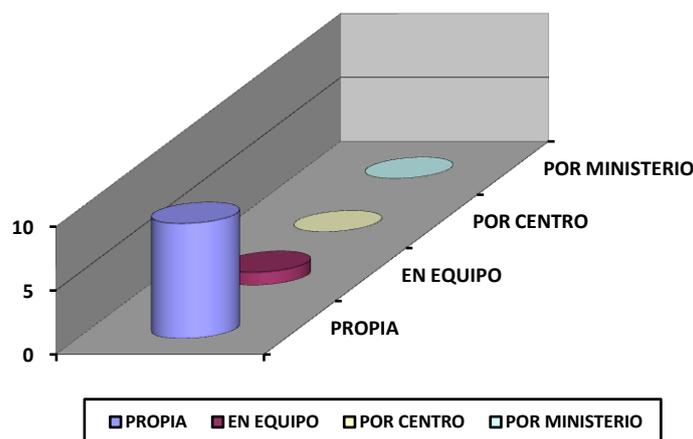
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.2a. PLANIFICACIÓN DE CLASES DE MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 3.2a

ÍTEM	POR CUENTA PROPIA	EN EQUIPO	DADA POR EL CENTRO	DADA POR EL MINISTERIO
MAESTROS /AS	9	1	0	0
PORCENTAJE	90%	10%	0%	0%

GRÁFICO 3.2a PLANIFICACIÓN DE CLASES DE MAESTROS DE BÁSICA



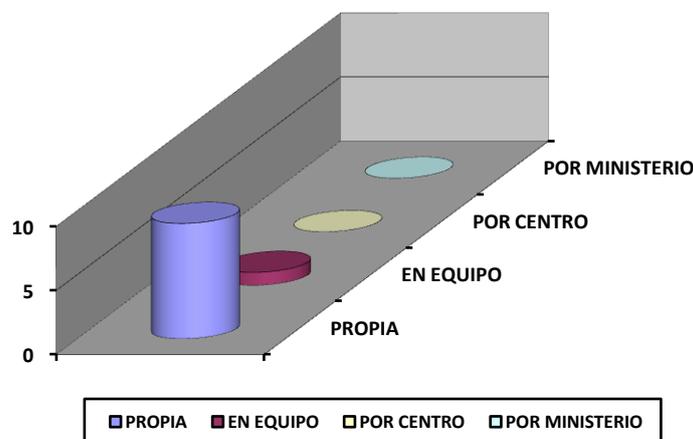
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.2b. PLANIFICACIÓN DE CLASES DE MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 3.2b

ÍTEM	POR CUENTA PROPIA	EN EQUIPO	DADA POR EL CENTRO	DADA POR EL MINISTERIO
MAESTROS /AS	9	1	0	0
PORCENTAJE	90%	10%	0%	0%

GRÁFICO 3.2b PLANIFICACIÓN DE CLASES DE MAESTROS DE BACHILLERATO



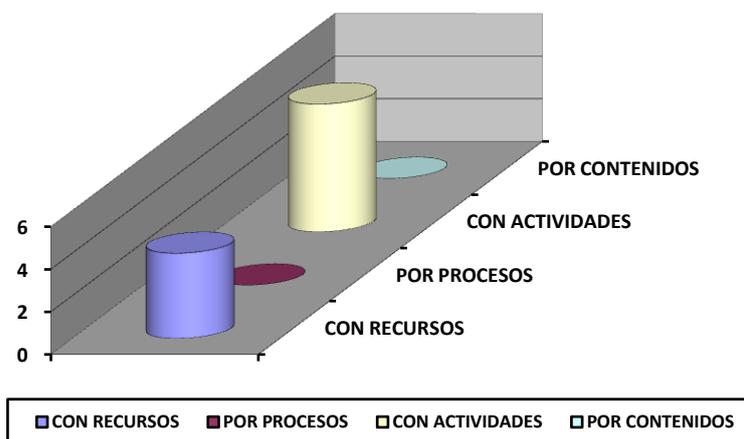
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.3a. DIDÁCTICA EMPLEADA POR MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 3.3a

ÍTEM	CON RECURSOS	POR PROCESOS	CON ACTIVIDADES	POR CONTENIDOS
MAESTROS /AS	4	0	6	0
PORCENTAJE	40%	0%	60%	0%

GRÁFICO 3.3a DIDÁCTICA EMPLEADA POR MAESTROS DE BÁSICA



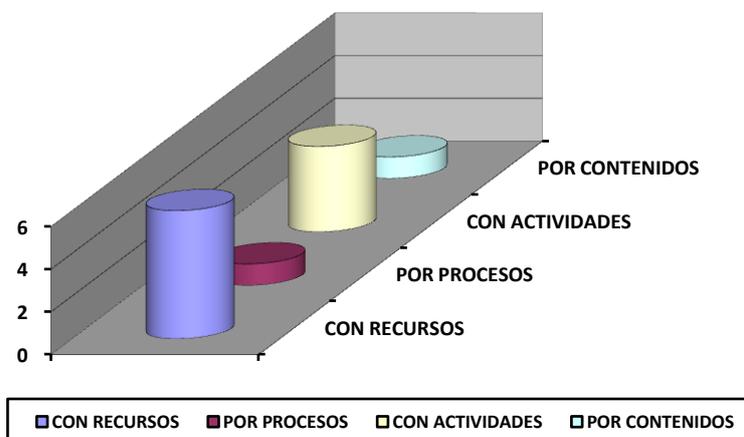
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.3b. DIDÁCTICA EMPLEADA POR MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 3.3b

ÍTEM	CON RECURSOS	POR PROCESOS	CON ACTIVIDADES	POR CONTENIDOS
MAESTROS /AS	6	1	4	1
PORCENTAJE	60%	10%	40%	10%

GRÁFICO 3.3b DIDÁCTICA EMPLEADA POR MAESTROS DE BACHILLERATO



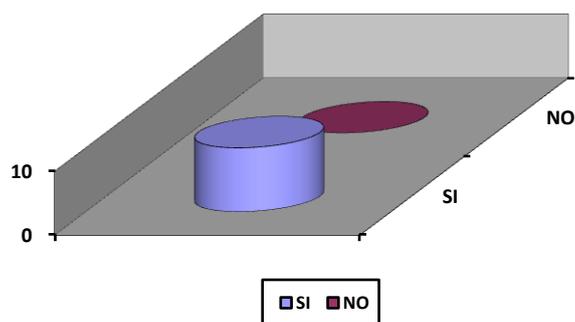
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.4a. ELEVACIÓN DEL NIVEL ACADÉMICO Y AFECTIVO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA POR LA APLICACIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO

TABLA 3.4a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 3.4a ELEVACIÓN DEL NIVEL ACADÉMICO Y AFECTIVO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA POR APLICACIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO



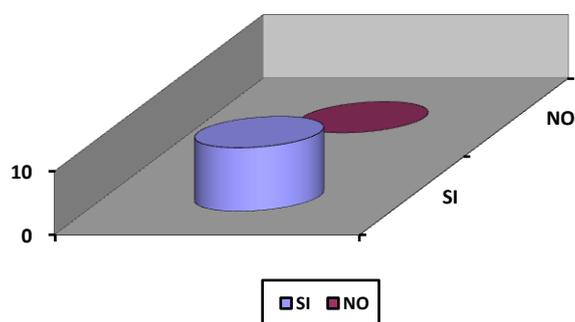
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.4b. ELEVACIÓN DEL NIVEL ACADÉMICO Y AFECTIVO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO POR LA APLICACIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO

TABLA 3.4b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 3.4b ELEVACIÓN DEL NIVEL ACADÉMICO Y AFECTIVO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO POR APLICACIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO



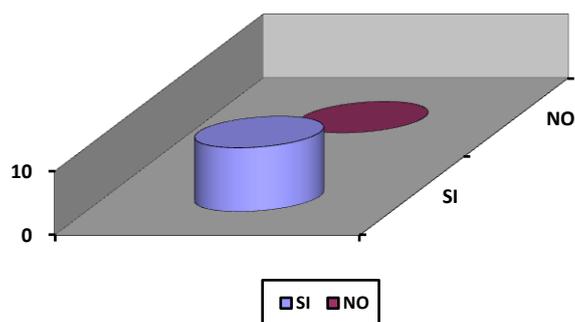
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.5a. CONSIDERACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA SOBRE LA IDONEIDAD DE MODELO PEDAGÓGICO USADO

TABLA 3.5a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 3.5a CONSIDERACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA SOBRE LA IDONEIDAD DEL MODELO PEDAGÓGICO USADO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

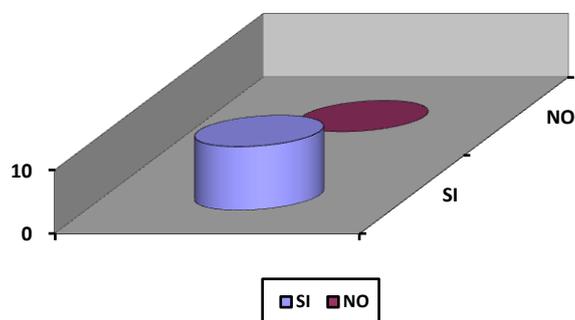
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.5b. CONSIDERACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO SOBRE LA IDONEIDAD DE MODELO PEDAGÓGICO USADO

TABLA 3.5b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 3.5a CONSIDERACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO SOBRE LA IDONEIDAD DEL MODELO PEDAGÓGICO USADO



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

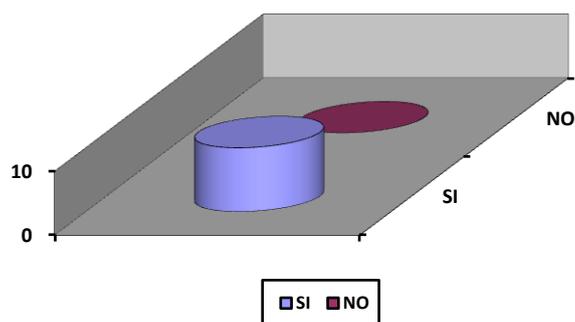
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.6a. VERIFICACIÓN DE LA ASIMILACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 3.6a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 3.6a VERIFICACIÓN DE ASIMILACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA



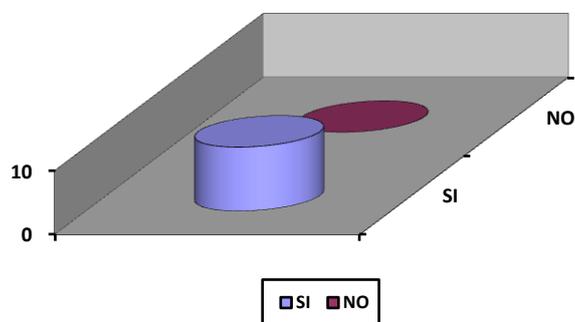
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.6b. VERIFICACIÓN DE LA ASIMILACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 3.6b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 3.6b VERIFICACIÓN DE ASIMILACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



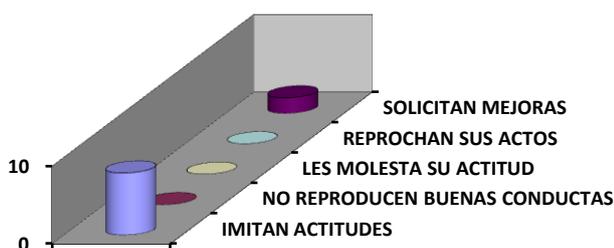
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.7a. REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 3.7a

ÍTEM	IMITAN ACTITUDES	NO REPRODUCEN BUENAS CONDUCTAS	LES MOLESTA SU ACTITUD	REPROCHAN SUS ACTOS	SOLICITAN MEJORAS
MAESTROS /AS	8	0	0	0	2
PORCENTAJE	80%	0%	0%	0%	20%

GRÁFICO 3.7a REACCIÓN DE ESTUDIANTES FRENTE AL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR LOS MAESTROS DE BÁSICA



■ IMITAN ACTITUDES ■ NO REPRODUCEN BUENAS CONDUCTAS ■ LES MOLESTA SU ACTITUD ■ REPROCHAN SUS ACTOS ■ SOLICITAN MEJORAS

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

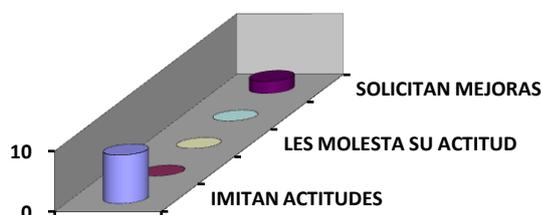
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.7b. REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 3.7b

ITEM	IMITAN ACTITUDES	NO REPRODUCEN BUENAS CONDUCTAS	LES MOLESTA SU ACTITUD	REPROCHAN SUS ACTOS	SOLICITAN MEJORAS
MAESTROS /AS	8	0	0	0	2
PORCENTAJE	80%	0%	0%	0%	20%

GRÁFICO 3.7b REACCIÓN DE ESTUDIANTES FRENTE AL MODELO PEDAGÓGICO USADO POR LOS MAESTROS DE BÁSICA



■ IMITAN ACTITUDES ■ NO REPRODUCEN BUENAS CONDUCTAS ■ LES MOLESTA SU ACTITUD ■ REPROCHAN SUS ACTOS ■ SOLICITAN MEJORAS

Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

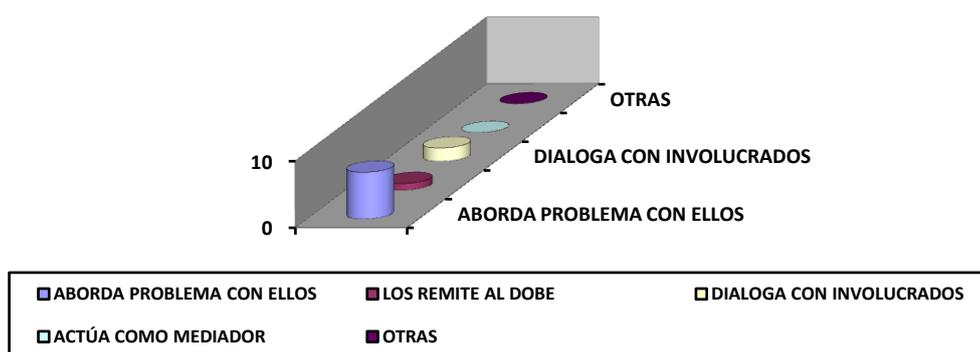
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.8a. REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 3.8.

ÍTEM	ABORDA EL PROBLEMA CON ELLOS	LOS REMITE AL DOBE	DIALOGA CON INVOLUCRADOS	ACTÚA COMO MEDIADOR	OTRAS
MAESTROS /AS	7	1	2	0	0
PORCENTAJE	70%	10%	20%	0%	0%

GRÁFICO 3.8a REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS DE ESTUDIANTES



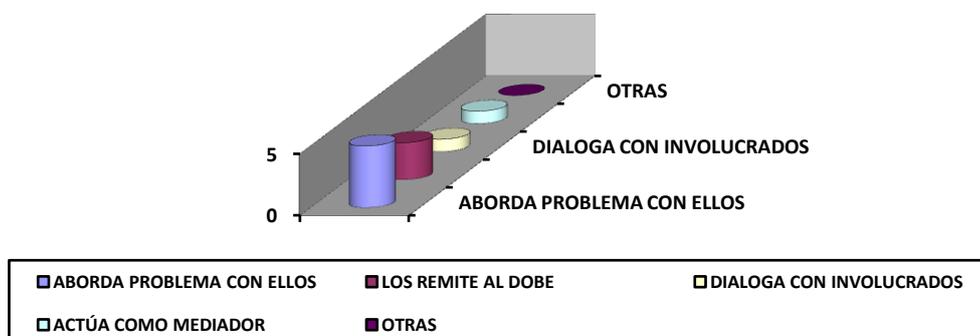
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

3.8b. REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 3.8b

ÍTEM	ABORDA EL PROBLEMA CON ELLOS	LOS REMITE AL DOBE	DIALOGA CON INVOLUCRADOS	ACTÚA COMO MEDIADOR	OTRAS
MAESTROS /AS	5	3	1	1	0
PORCENTAJE	50%	30%	10%	10%	0%

GRÁFICO 3.8b REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS DE ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

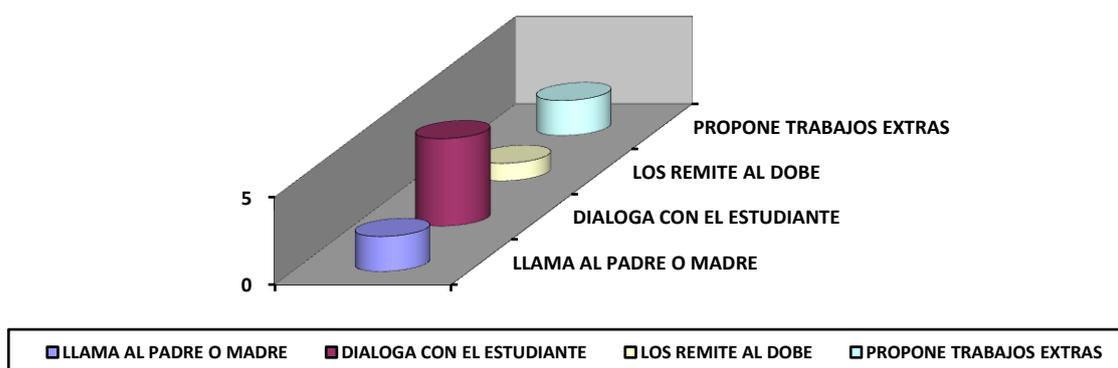
4. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA

4.1a. REACCIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 4.1a

ÍTEM	LLAMA AL PADRE O MADRE	DIALOGA CON ESTUDIANTE	LOS REMITE DIRECTAMENTE AL DOBE	PROPONE TRABAJOS EXTRAS
MAESTROS /AS	2	5	1	2
PORCENTAJE	20%	50%	10%	20%

GRÁFICO 4.1a REACCIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.1b. REACCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 4.1.1.

ÍTEM	LLAMA AL PADRE O MADRE	DIALOGA CON ESTUDIANTE	LOS REMITE DIRECTAMENTE AL DOBE	PROPONE TRABAJOS EXTRAS
MAESTROS /AS	3	4	2	1
PORCENTAJE	30%	40%	20%	10%

GRÁFICO 4.1b REACCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato

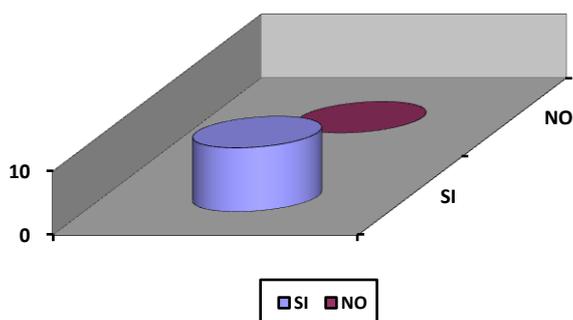
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.2a. PADRES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA RESOLVER PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA

TABLA 4.2a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	10	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 4.2a PADRES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA RESOLVER
PROBLEMAS DE ESTUDIANTES DE BÁSICA



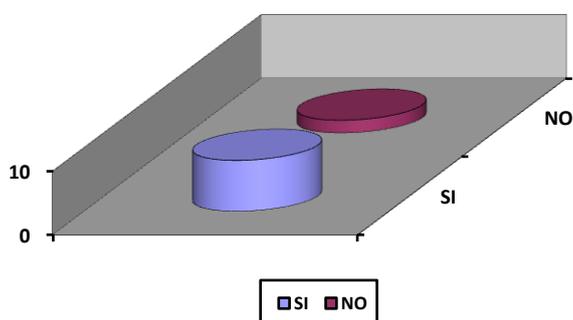
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.2b PADRES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA RESOLVER PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TABLA 4.2b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	8	2
PORCENTAJE	80%	20%

GRÁFICO 4.2b PADRES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA RESOLVER
PROBLEMAS DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO



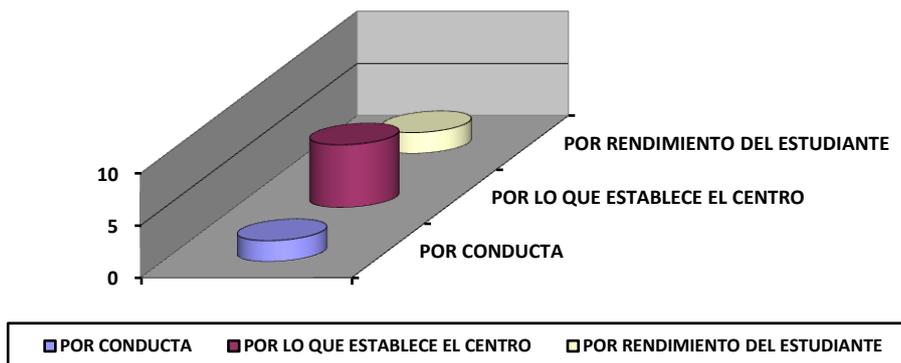
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.3a. RAZONES POR QUE SE REUNEN DE MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA

TABLA 4.3a

ÍTEM	POR CONDUCTA	POR LO QUE ESTABLECE EL CENTRO	POR RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE
MAESTROS /AS	2	6	2
PORCENTAJE	20%	60%	20%

GRÁFICO 4.3a RAZONES POR QUE SE REUNEN MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA



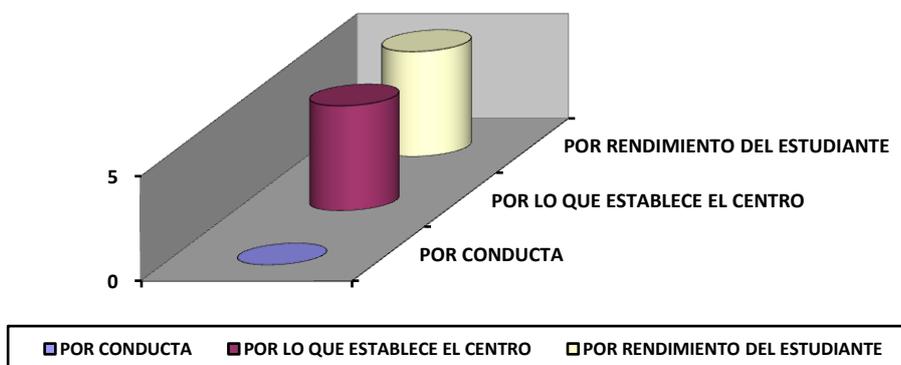
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.3b. RAZONES POR QUE SE REUNEN DE MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA

TABLA 4.3b

ÍTEM	POR CONDUCTA	POR LO QUE ESTABLECE EL CENTRO	POR RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE
MAESTROS /AS	0	5	5
PORCENTAJE	0%	50%	50%

GRÁFICO 4.3b RAZONES POR QUE SE REUNEN MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA



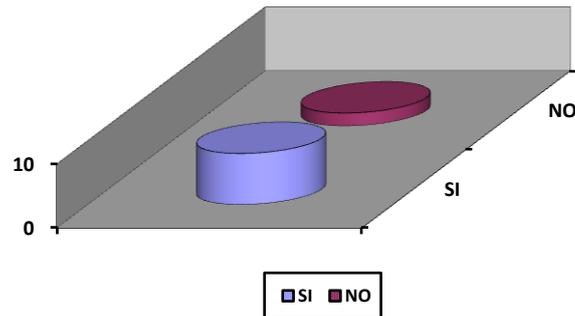
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.4a. INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA EN PROBLEMAS FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 4.4a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BÁSICA	8	2
PORCENTAJE	80%	20%

GRÁFICO 4.4a INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA EN PROBLEMAS FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES



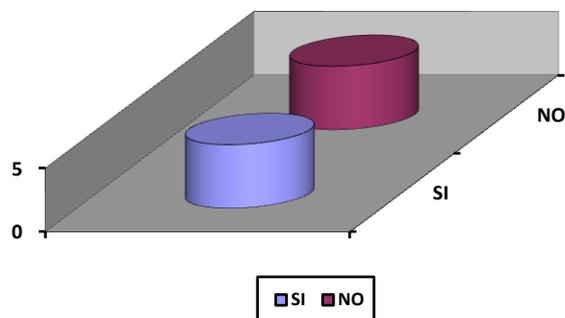
Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

4.4b. INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO EN PROBLEMAS FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 4.4b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	5	5
PORCENTAJE	50%	50%

GRÁFICO 4.4b INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO EN PROBLEMAS FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

B. INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS

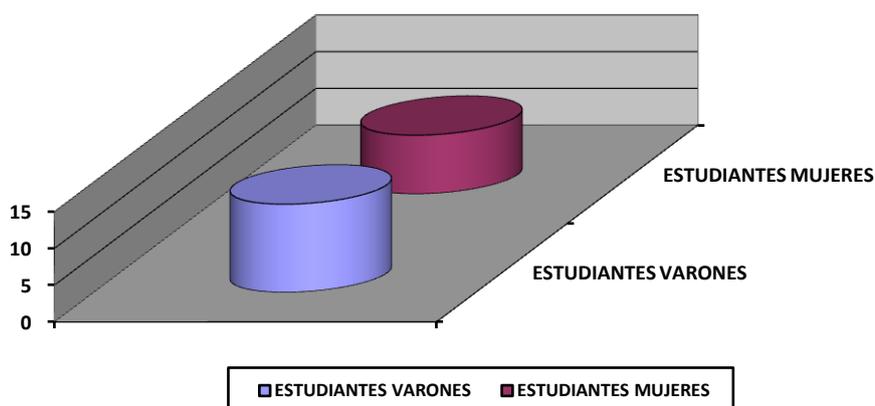
5. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

5.1a. SEXO DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS SECCIÓN BÁSICA

TABLA 5.1a

ÍTEM	CANTIDAD	PORCENTAJE
ESTUDIANTES VARONES	12	60%
ESTUDIANTES MUJERES	8	40%
TOTAL	20	100%

GRÁFICO 5.1a SEXO ESTUDIANTES SECCIÓN BÁSICA



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

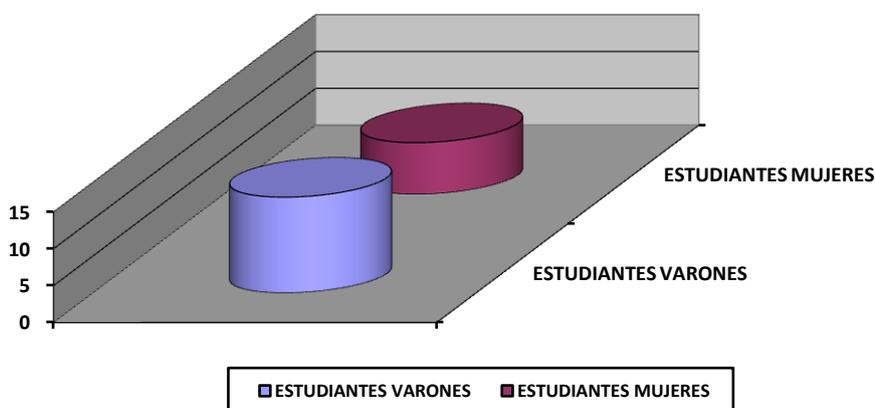
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

5.1b SEXO DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS SECCIÓN BACHILLERATO

TABLA 5.1b

ÍTEM	CANTIDAD	PORCENTAJE
ESTUDIANTES VARONES	13	65%
ESTUDIANTES MUJERES	7	35%
TOTAL	20	100%

GRÁFICO 5.1b SEXO ESTUDIANTES SECCIÓN BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

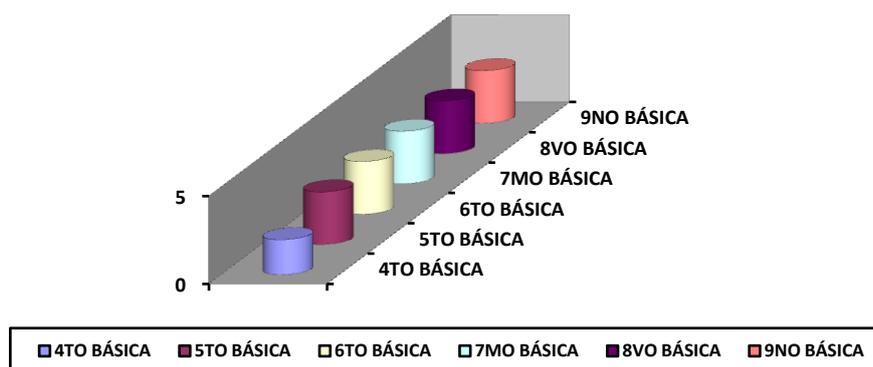
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

5.2a. NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA ENCUESTADOS

TABLA 5.2.

ÍTEM	4TO BÁSICA	5TO BÁSICA	6TO BÁSICA	7MO BÁSICA	8VO BÁSICA	9NO BÁSICA	10MO BÁSICA
ESTUDIANTES BÁSICA	2	3	3	3	3	3	3
PORCENTAJE	10%	15%	15%	15%	15%	15%	15%

**GRÁFICO 5.2a NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA
ENCUESTADOS**



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

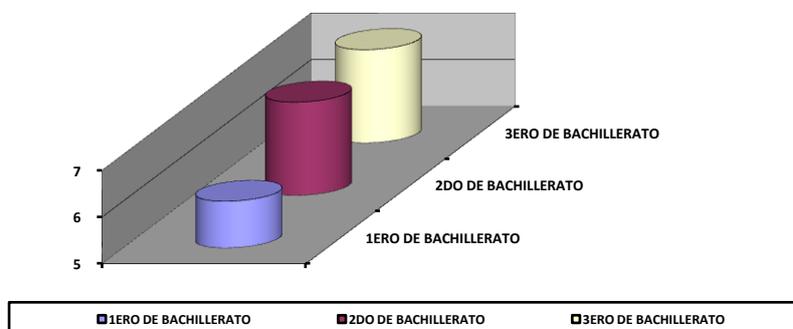
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

5.2b NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO ENCUESTADOS

TABLA 5.2b

ÍTEM	1ERO DE BACHILLERATO	2DO DE BACHILLERATO	3ERO DE BACHILLERATO
ESTUDIANTES BACHILLERATO	6	7	7
PORCENTAJE	30%	35%	35%

GRÁFICO 5.2b NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO ENCUESTADOS



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

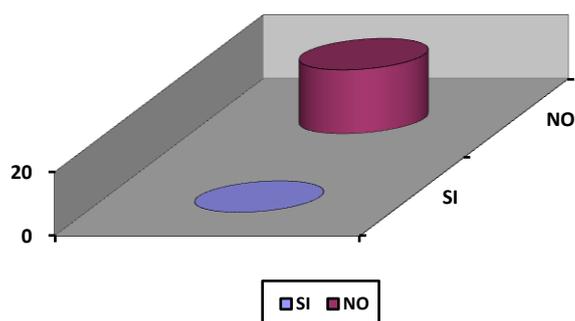
6. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)

6.1a. REFERENCIA DEL PEI POR PARTE DE LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA

TABLA 6.1a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	0	20
PORCENTAJE	0%	100

GRÁFICO 6.1a REFERENCIA DEL PEI POR PARTE DE LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

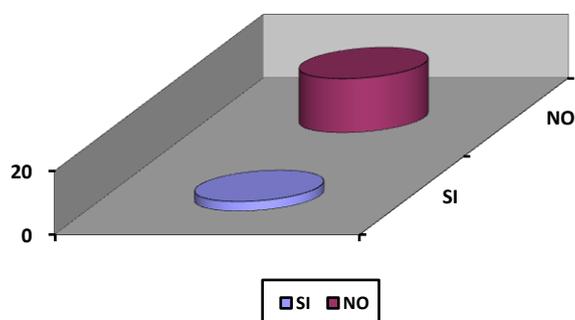
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.1b. REFERENCIA DEL PEI POR PARTE DE LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TABLA 6.1b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	3	17
PORCENTAJE	15%	85%

GRÁFICO 6.1b REFERENCIA DEL PEI POR PARTE DE LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

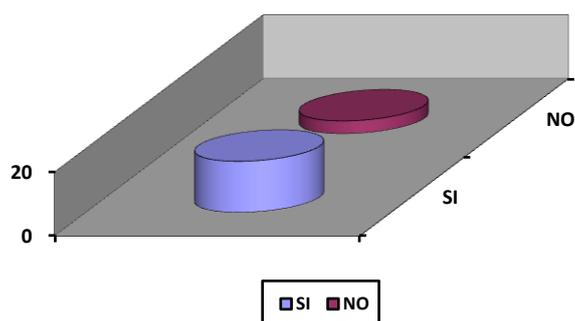
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.2a. REFERENCIA DEL CONTENIDO DE LAS ASIGNATURA AL INICIO DEL CICLO LECTIVO POR PARTE DE LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA

TABLA 6.2a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	16	4
PORCENTAJE	80%	20%

GRÁFICO 6.2a REFERENCIA DEL CONTENIDO DE ASIGNATURAS POR LOS MAESTROS DE BÁSICA AL INICIO DEL CICLO DE ESTUDIOS



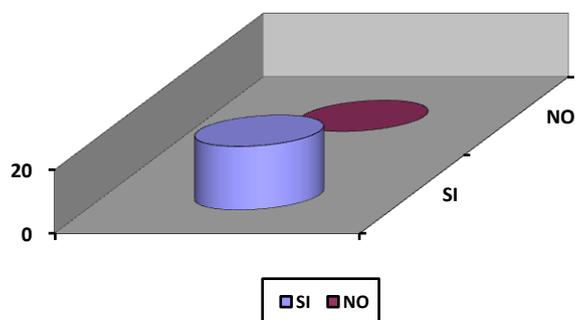
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.2b REFERENCIA DEL CONTENIDO DE LAS ASIGNATURA AL INICIO DEL CICLO LECTIVO POR PARTE DE LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TABLA 6.2b

ÍTEM	SI	NO
20 MAESTROS/AS DE SECCIÓN BACHILLERATO	20	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 6.2b REFERENCIA DEL CONTENIDO DE ASIGNATURAS POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO AL INICIO DEL CICLO DE ESTUDIOS



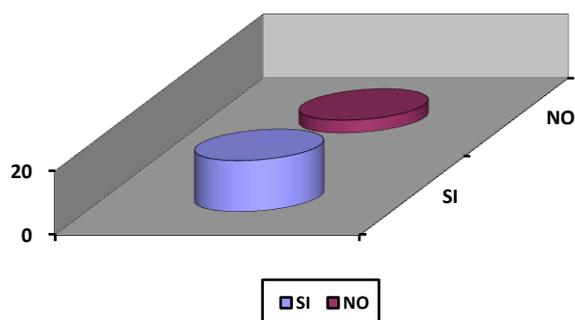
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.3a. PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA MEDIANTE CURSOS Y SEMINARIOS QUE EL CENTRO OFRECE

TABLA 6.3a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	18	2
PORCENTAJE	90%	10%

GRÁFICO 6.3a PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA MEDIANTE CURSOS QUE EL CENTRO OFRECE



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

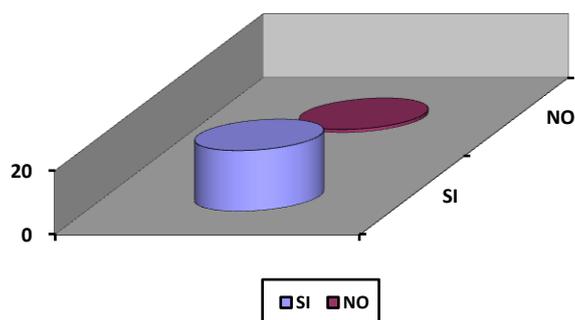
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.3b. PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO MEDIANTE CURSOS Y SEMINARIOS QUE EL CENTRO OFRECE

TABLA 6.3b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	19	1
PORCENTAJE	95%	5%

GRÁFICO 6.3b PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO MEDIANTE CURSOS QUE EL CENTRO OFRECE



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

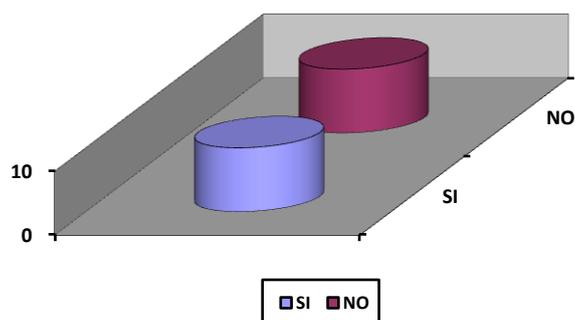
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.4a. PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA MEDIANTE CURSOS Y SEMINARIOS FUERA DEL CENTRO DE ESTUDIOS

TABLA 6.4a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	10	10
PORCENTAJE	50%	50%

GRÁFICO 6.4a PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA MEDIANTE CURSOS FUERA DEL CENTRO DE ESTUDIOS



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

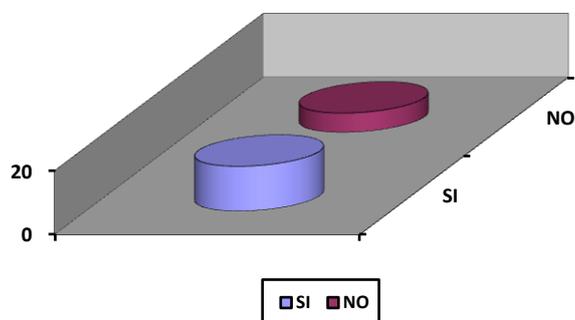
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.4b. PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO MEDIANTE CURSOS Y SEMINARIOS FUERA DEL CENTRO DE ESTUDIOS

TABLA 6.4b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	14	6
PORCENTAJE	70%	30%

GRÁFICO 6.4b PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO MEDIANTE CURSOS FUERA DEL CENTRO DE ESTUDIOS



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

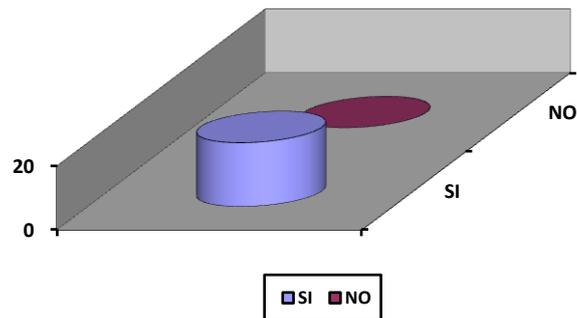
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.5a. PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS MAESTROS DE BÁSICA AL SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 6.5a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	20	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 6.5a PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS MAESTROS DE BÁSICA AL SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

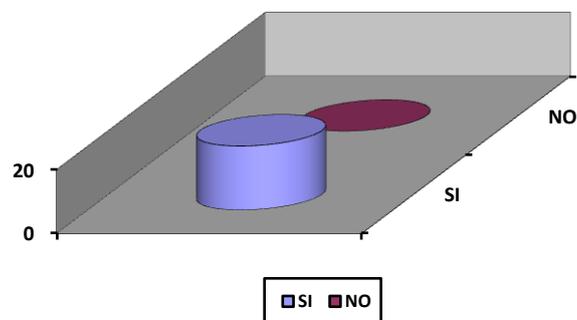
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.5b. PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO AL SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 6.5b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	20	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 6.5b PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO AL SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

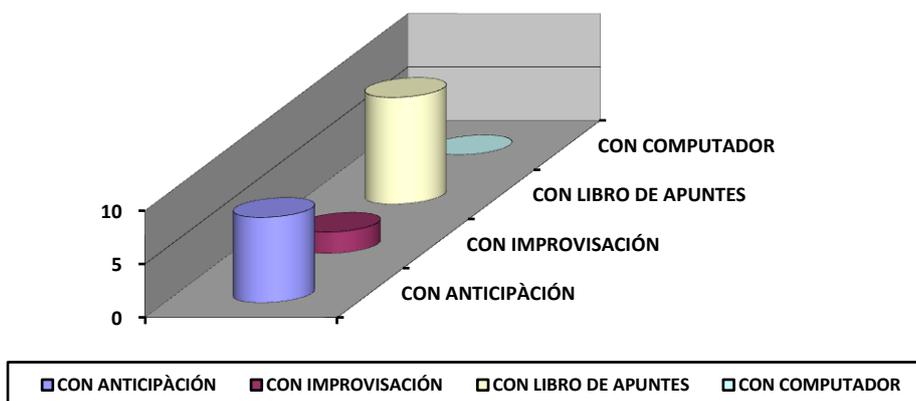
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.6a. PLANIFICACIÓN DE CLASES DE LOS MAESTROS DE SECCIÓN BÁSICA

TABLA 6.6a

ÍTEM	CON ANTICIPACIÓN	CON IMPROVISACIÓN	CON LIBRO DE APUNTES	CON COMPUTADOR
ESTUDIANTES	8	2	10	0
PORCENTAJE	40%	10%	50%	0%

GRÁFICO 6.6a PLANIFICACIÓN DE CLASES DE LOS MAESTROS DE SECCIÓN BÁSICA



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

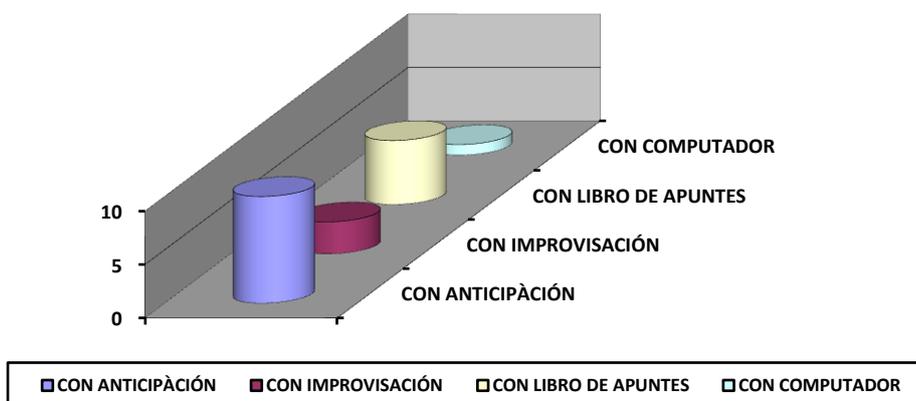
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

6.6b. PLANIFICACIÓN DE CLASES DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 6.6b.

ÍTEM	CON ANTICIPACIÓN	CON IMPROVISACIÓN	CON LIBRO DE APUNTES	CON COMPUTADOR
ESTUDIANTES	10	3	6	1
PORCENTAJE	50%	15%	30%	5%

GRÁFICO 6.6b PLANIFICACIÓN DE CLASES DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

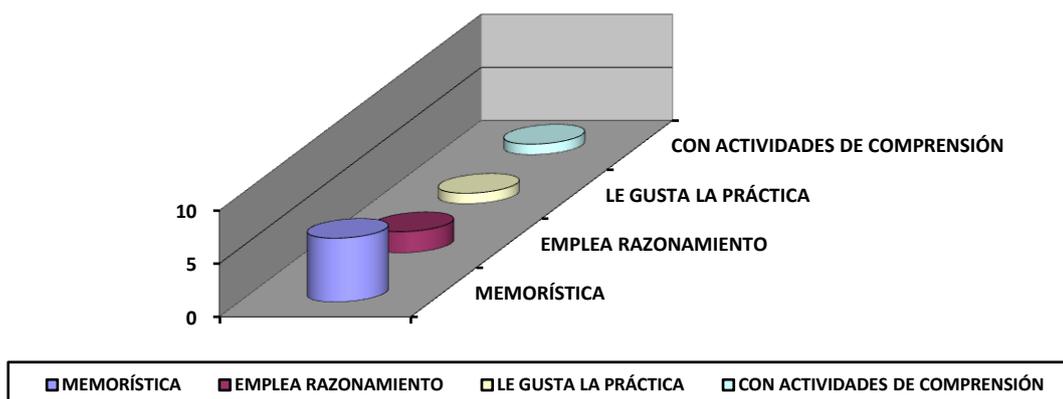
7. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

7.1a. FORMA DE DAR CLASES DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.1a

ÍTEM	MEMORÍSTICA	EMPLEA RAZONAMIENTO	LE GUSTA LA PRÁCTICA	CON ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN
ESTUDIANTES BÁSICA	6	2	1	1
PORCENTAJE	60%	30%	35%	20%

GRÁFICO 7.1a FORMA DE DAR LAS CLASES DE LOS MAESTROS DE BÁSICA



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

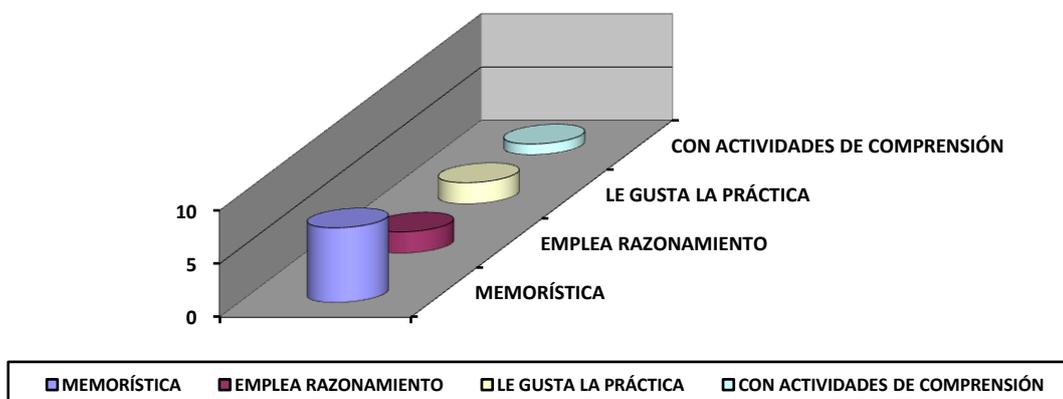
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.1b. FORMA DE DAR CLASES DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 7.1b

ÍTEM	MEMORÍSTICA	EMPLEA RAZONAMIENTO	LE GUSTA LA PRÁCTICA	CON ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN
ESTUDIANTES BACHILLERATO	7	2	2	1
PORCENTAJE	70%	20%	20%	10%

GRÁFICO 7.1b FORMA DE DAR LAS CLASES DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

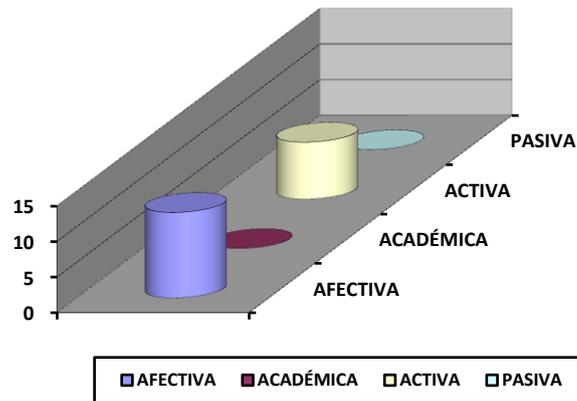
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.2a. RELACIÓN MAESTROS DE BÁSICA CON ESTUDIANTES

TABLA 7.2a

ÍTEM	AFECTIVA	ACADÉMICA	ACTIVA	PASIVA
ESTUDIANTES BÁSICA	12	0	8	0
PORCENTAJE	60%	0%	40%	0%

GRÁFICO 7.2a RELACIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA CON ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

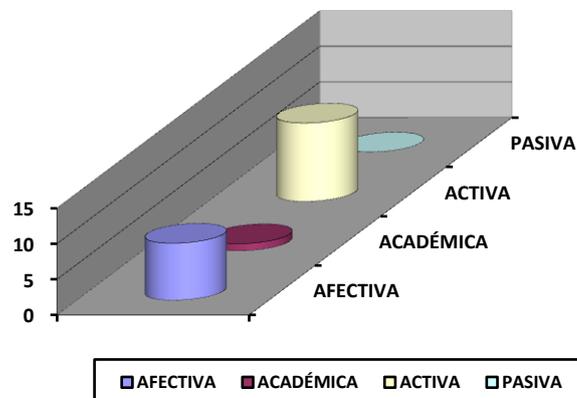
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.2b. RELACIÓN MAESTROS DE BACHILLERATO CON ESTUDIANTES

TABLA 7.2b

ÍTEM	AFECTIVA	ACADÉMICA	ACTIVA	PASIVA
ESTUDIANTES BACHILLERATO	8	1	11	0
PORCENTAJE	40%	5%	55%	0%

Gráfico 7.2b RELACIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO CON ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

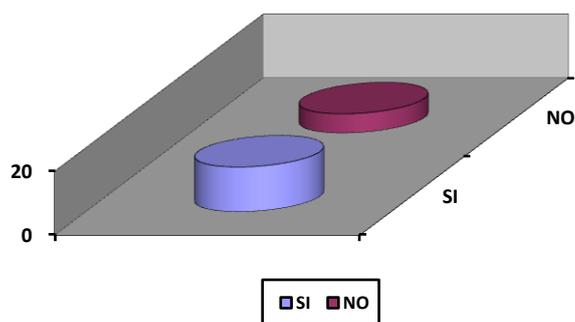
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.3a. USO DE RECURSOS PARA DAR LAS CLASES POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.3a.

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	14	6
PORCENTAJE	70%	30%

GRÁFICO 7.3a USO DE RECURSOS PARA DAR LA CLASE POR LOS MAESTROS DE BÁSICA



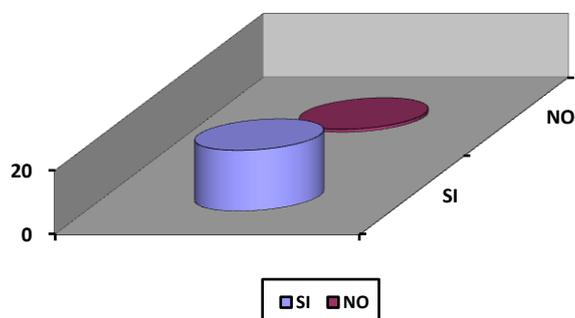
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.3b. USO DE RECURSOS PARA DAR LAS CLASES POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 7.3b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	19	1
PORCENTAJE	95%	5%

GRÁFICO 7.3b USO DE RECURSOS PARA DAR LA CLASE POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



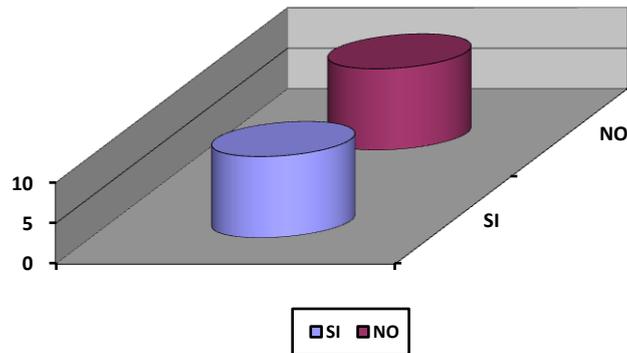
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.4a. USO DE TÉCNICAS PARA DAR LAS CLASES POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.4a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	10	10
PORCENTAJE	50%	50%

GRÁFICO 7.4a USO DE TÉCNICAS PARA DAR LA CLASE POR LOS MAESTROS DE BÁSICA



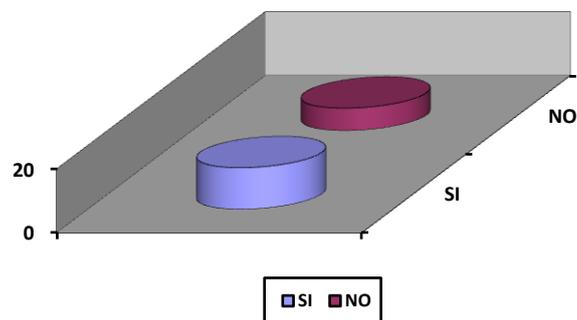
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.4b. USO DE TÉCNICAS PARA DAR LAS CLASES POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 7.4b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	13	7
PORCENTAJE	65%	35%

GRÁFICO 7.4b USO DE TÉCNICAS PARA DAR LA CLASE POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



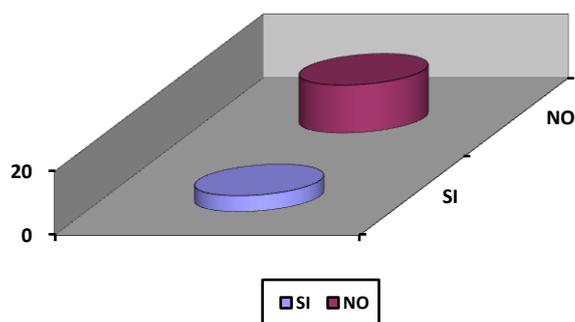
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.5a. FORMA DE DAR LA CLASE FRIA Y ORIENTADA SÓLO A LA ASIGNATURA POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.5.

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	5	15
PORCENTAJE	25%	75%

GRÁFICO 7.5a FORMA DE DAR CLASE FRIÁ Y ORIENTADA SÓLO A LA ASIGNARURA POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

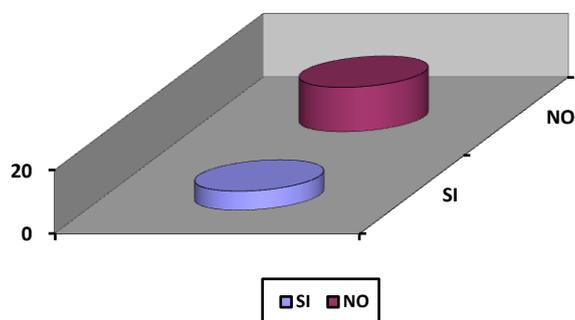
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.5b. FORMA DE DAR LA CLASE FRIA Y ORIENTADA SÓLO A LA ASIGNATURA POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.5b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	6	14
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 7.5b FORMA DE DAR CLASE FRIÁ Y ORIENTADA SÓLO A LA ASIGNARURA POR PARTE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

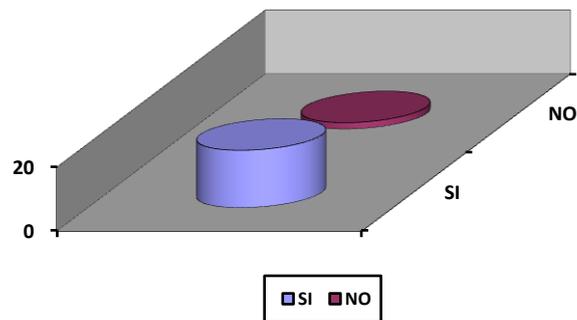
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

**7.6a. MEJORAMIENTO DE NIVEL ACADÉMICO POR LA FORMA DE ENSEÑAR
LOS MAESTROS DE BÁSICA**

TABLA 7.6a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	18	2
PORCENTAJE	90%	10%

**GRÁFICO 7.6a MEJORAMIENTO ACADÉMICO POR LA FORMA DE DAR LA CLASE LOS
MAESTROS DE BÁSICA**



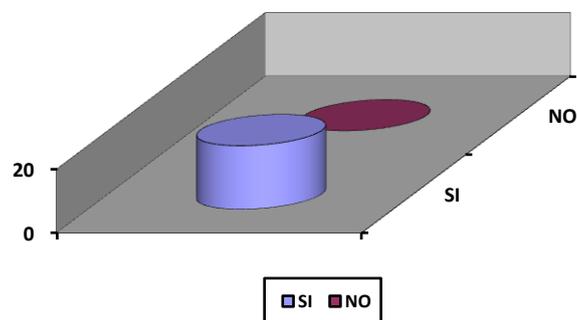
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

**7.6b. MEJORAMIENTO DE NIVEL ACADÉMICO POR LA FORMA DE ENSEÑAR
LOS MAESTROS DE BACHILLERATO**

TABLA 7.6b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	20	0
PORCENTAJE	100%	0%

**GRÁFICO 7.6b MEJORAMIENTO ACADÉMICO POR LA FORMA DE DAR LA CLASE LOS
MAESTROS DE BACHILLERATO**



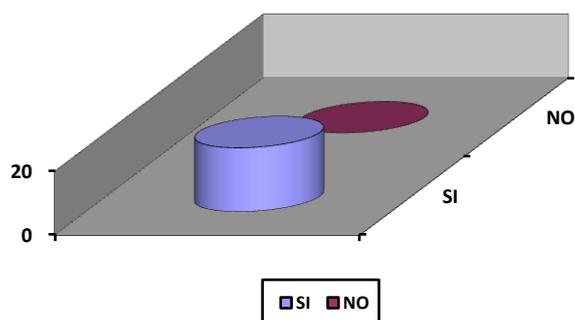
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.7a. IDONEIDAD DE LA FORMA DE DAR LA CLASE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.7a

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	20	0
PORCENTAJE	100%	0%

GRÁFICO 7.7a IDONEIDAD DE LA FORMA DE DAR LA CLASE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

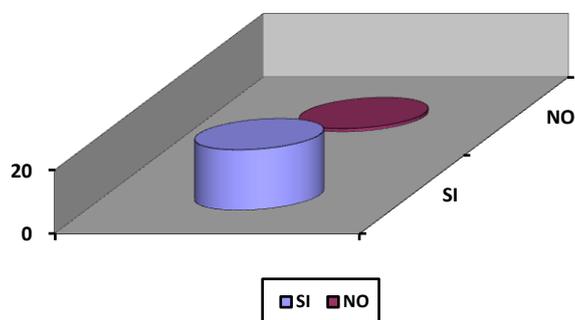
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.7b. IDONEIDAD DE LA FORMA DE DAR LA CLASE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 7.7b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BACHILLERATO	19	1
PORCENTAJE	95%	5%

GRÁFICO 7.7b IDONEIDAD DE LA FORMA DE DAR LA CLASE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

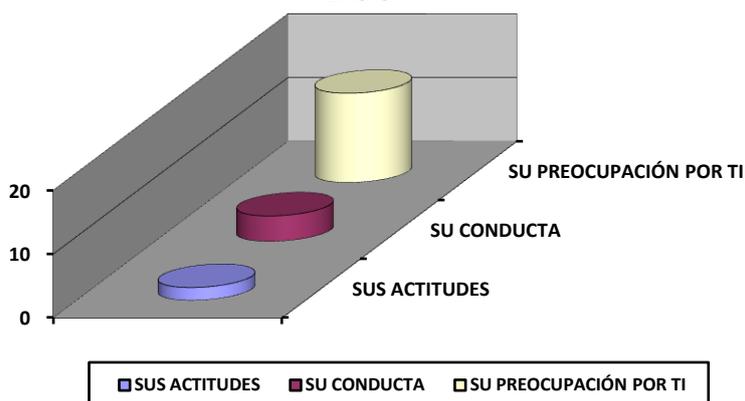
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.8a. PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 7.8a

ÍTEM	SUS ACTITUDES	SU CONDUCTA	SU PREOCUPACIÓN POR TÍ
20 ESTUDIANTES BÁSICA	2	4	14
PORCENTAJE	10%	20%	70%

GRÁFICO 7.8a PREFERENCIA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS MAESTROS DE BÁSICA



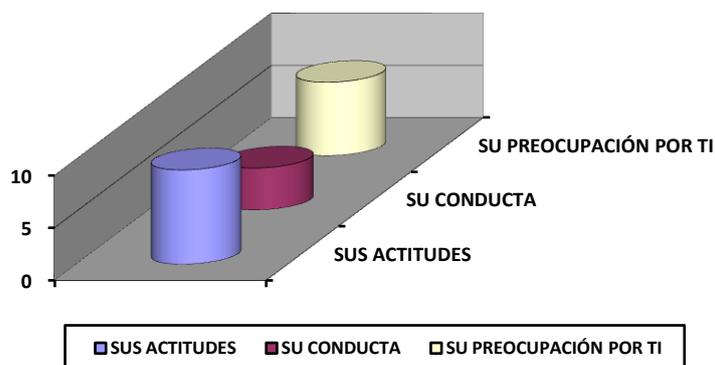
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.8b. PREFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 7.8b

ÍTEM	SUS ACTITUDES	SU CONDUCTA	SU PREOCUPACIÓN POR TÍ
20 ESTUDIANTES BACHILLERATO	9	4	7
PORCENTAJE	45%	20%	35%

GRÁFICO 7.8b PREFERENCIA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



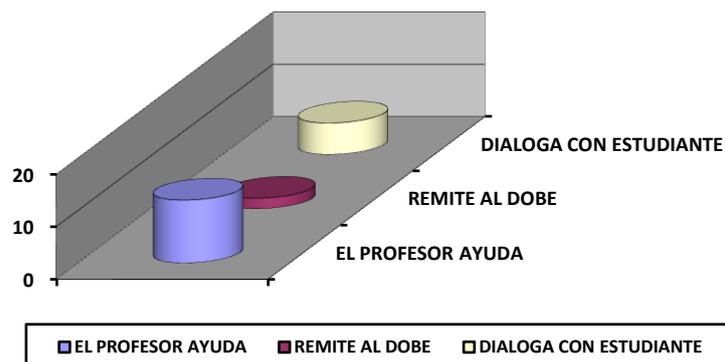
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.9a. REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS QUE PRESENTEN LOS ESTUDIANTES

TABLA 7.9a

ÍTEM	EL PROFESOR AYUDA	REMITE AL DOBE	DIALOGA CON ESTUDIANTE
20 ESTUDIANTES BÁSICA	12	2	6
PORCENTAJE	60%	10%	30%

GRÁFICO 7.9a REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES



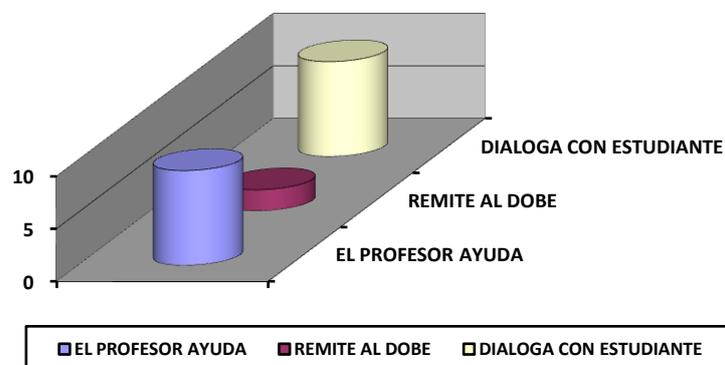
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

7.9b. REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS QUE PRESENTEN LOS ESTUDIANTES

TABLA 7.9b

ÍTEM	EL PROFESOR AYUDA	REMITE AL DOBE	DIALOGA CON ESTUDIANTE
20 ESTUDIANTES BACHILLERATO	9	2	9
PORCENTAJE	45%	10%	45%

GRÁFICO 7.9b REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

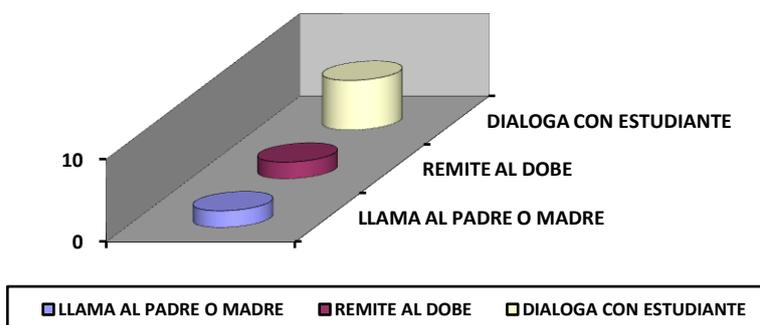
8. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

8.1a. REACCIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 8.1a

ÍTEM	LLAMA AL PADRE O MADRE	REMITE AL DOBE	DIALOGA CON ESTUDIANTE
20 ESTUDIANTES BÁSICA	4	4	12
PORCENTAJE	20%	20%	60%

GRÁFICO 8.1a REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BÁSICA FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

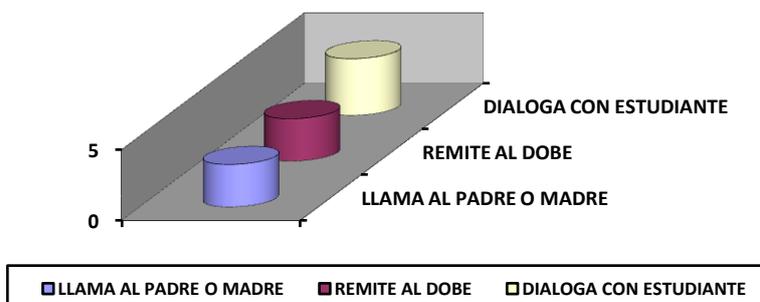
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.1b. REACCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 8.1b

ÍTEM	LLAMA AL PADRE O MADRE	REMITE AL DOBE	DIALOGA CON ESTUDIANTE
20 ESTUDIANTES BÁSICA	6	6	8
PORCENTAJE	30%	30%	40%

GRÁFICO 8.1b REACCIÓN DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO FRENTE A PROBLEMAS CONDUCTUALES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

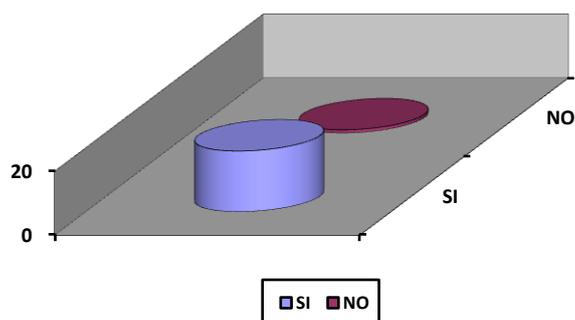
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.2a. LOS MAESTROS DE BÁSICA COMO FUENTE DE AYUDA FRENTE A PROBLEMAS DE ESTUDIANTES

TABLA 8.2a.

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	19	1
PORCENTAJE	95%	5%

GRÁFICO 8.2a. LOS MAESTROS DE BÁSICA COMO FUENTE DE AYUDA EN PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

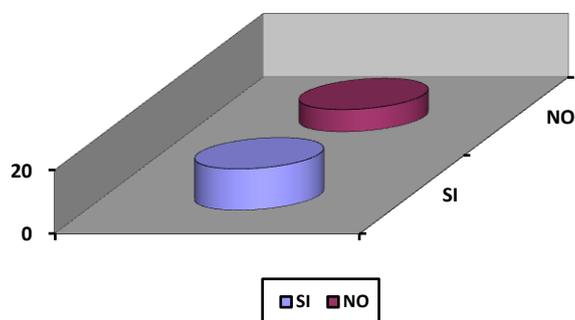
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.2b. LOS MAESTROS DE BACHILLERATO COMO FUENTE DE AYUDA FRENTE A PROBLEMAS DE ESTUDIANTES

TABLA 8.2b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	13	7
PORCENTAJE	65%	35%

GRÁFICO 8.2b LOS MAESTROS DE BACHILLERATO COMO FUENTE DE AYUDA EN PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

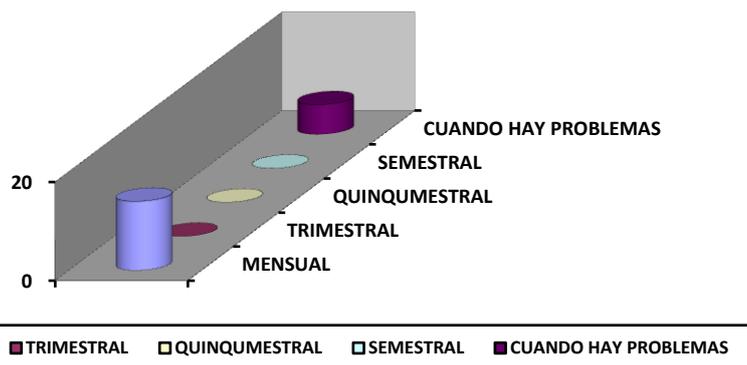
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.3a. FRECUENCIA DE REUNIONES DE MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA

TABLA 8.3a.

ÍTEM	MENSUAL	TRIMESTRAL	QUINQUIMESTRAL	SEMESTRAL	CUANDO HAY PROBLEMAS
ESTUDIANTES BÁSICA	14	0	0	0	6
PORCENTAJE	70%	0%	0%	0%	30%

GRÁFICO 8.3a FRECUENCIA DE REUNIÓN ENTRE MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA



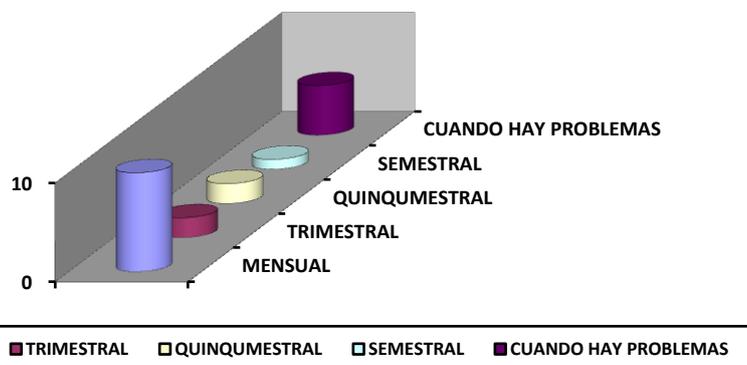
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.3b. FRECUENCIA DE REUNIONES DE MAESTROS DE BACHILLERATO CON PADRES DE FAMILIA

TABLA 8.3b

ÍTEM	MENSUAL	TRIMESTRAL	QUINQUIMESTRAL	SEMESTRAL	CUANDO HAY PROBLEMAS
ESTUDIANTES BACHILLERATO	10	2	2	1	5
PORCENTAJE	50%	10%	10%	5%	25%

GRÁFICO 8.3b FRECUENCIA DE REUNIÓN ENTRE MAESTROS DE BÁSICA CON PADRES DE FAMILIA



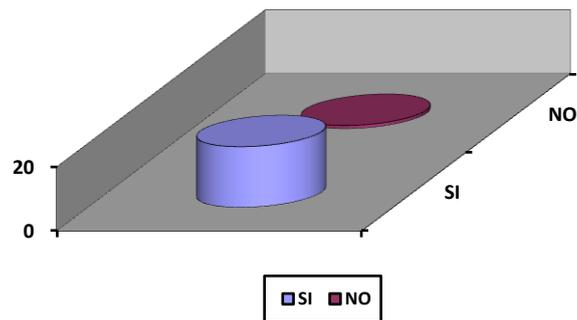
Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.4a. INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA EN PROBLEMAS FAMILIARES DE ESTUDIANTES

TABLA 8.4.

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE SECCIÓN BÁSICA	19	1
PORCENTAJE	95%	5%

GRÁFICO 8.4a INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BASICA EN PROBLEMAS FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

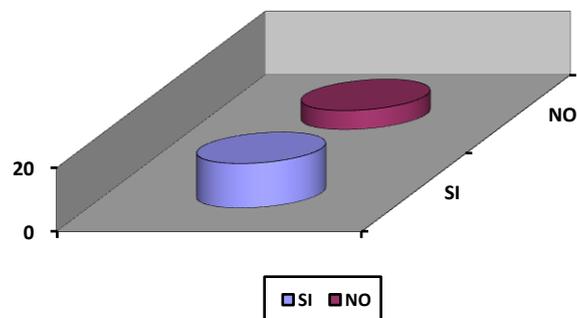
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8.4b INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO EN PROBLEMAS FAMILIARES DE ESTUDIANTES

TABLA 8.4b

ÍTEM	SI	NO
20 ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	14	6
PORCENTAJE	70%	30%

GRÁFICO 8.4b INTERVENCIÓN DE MAESTROS DE BACHILLERATO EN PROBLEMAS FAMILIARES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

C. INFORMACIÓN OBTENIDA DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE DE LOS DOCENTES

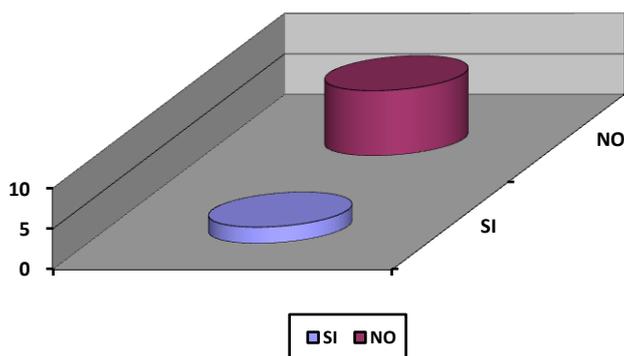
9. CRITERIOS A OBSERVAR

9.1a. MAESTROS DE BÁSICA EXPLORAN SABERES PREVIOS

TABLA 9.1a.

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.1a MAESTROS DE BÁSICA EXPLORAN SABERES PREVIOS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

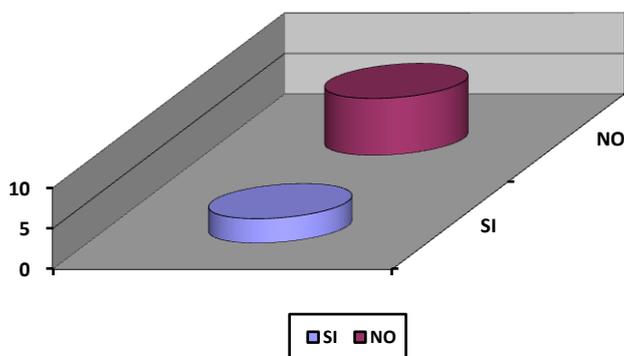
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.1b. MAESTROS DE BACHILLERATO EXPLORAN SABERES PREVIOS

TABLA 9.1b.

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.1b MAESTROS DE BACHILLERATO EXPLORAN SABERES PREVIOS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

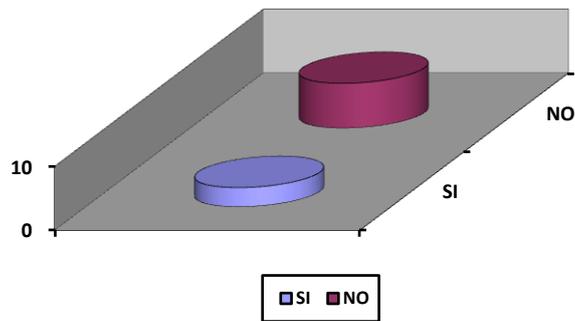
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.2a. MAESTROS DE BÁSICA DIÁLOGAN CON ESTUDIANTES Y GENERAN INTERÉS LOGRANDO CONEXIÓN CON EL TEMA

TABLA 9.2a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.2a MAESTROS DE BÁSICA DIALOGAN,GENERAN INTERES Y LOGRAN CONEXIÓN CON EL TEMA



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

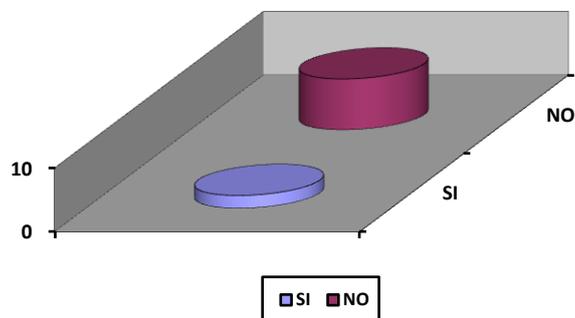
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.2b. MAESTROS DE BACHILLERATO DIÁLOGAN CON ESTUDIANTES Y GENERAN INTERÉS LOGRANDO CONEXIÓN CON EL TEMA

TABLA 9.2b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.2b MAESTROS DE BACHILLERATO DIALOGAN,GENERAN INTERES Y LOGRAN CONEXIÓN CON EL TEMA



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

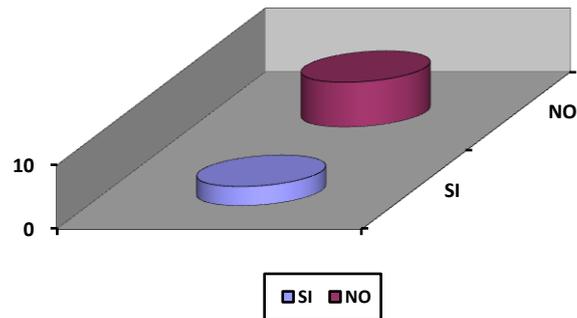
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.3a. MAESTROS DE BÁSICA PROPICIAN ARGUMENTOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.3a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.3a MAESTROS DE BÁSICA PROPICIAN ARGUMENTOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES



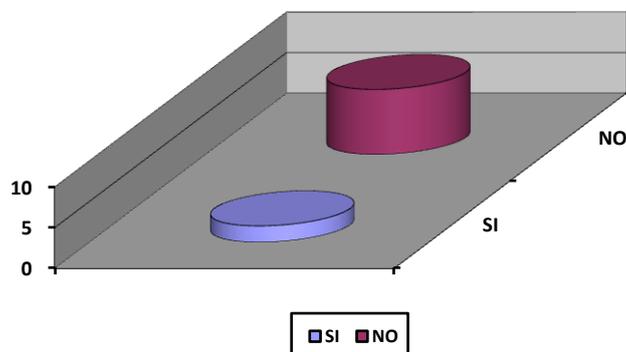
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.3b MAESTROS DE BACHILLERATO PROPICIAN ARGUMENTOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.3b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.3b MAESTROS DE BACHILLERATO



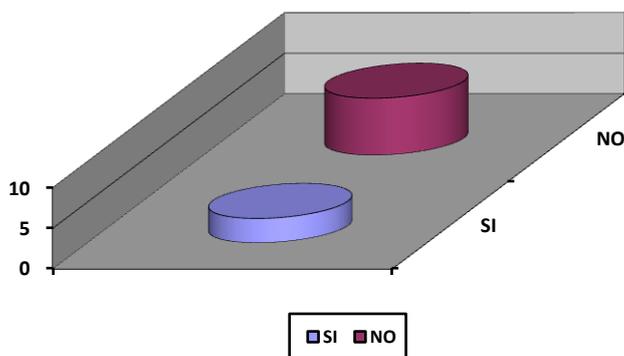
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.4a. MAESTROS DE BÁSICA PROFUNDIZA LOS TEMAS TRATADOS

TABLA 9.4a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.4a MAESTROS DE BÁSICA PROFUNDIZAN TEMAS TRATADOS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

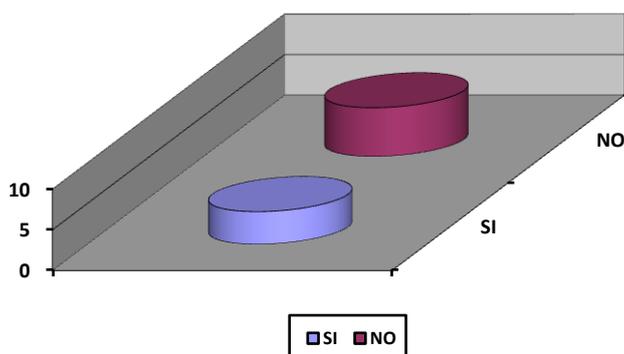
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.4b. MAESTROS DE BACHILLERATO PROFUNDIZA LOS TEMAS TRATADOS

TABLA 9.4b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÁFICO 9.4b MAESTROS DE BACHILLERATO PROFUNDIZAN TEMAS TRATADOS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

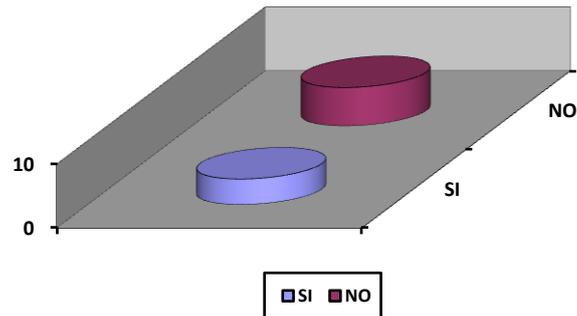
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.5a. MAESTROS DE BÁSICA OPERAN LOS CONTENIDOS TENIENDO EN CUENTA DIFERENTES PERSPECTIVAS

TABLA 9.5a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÁFICO 9.5a MAESTROS DE BÁSICA OPERAN LOS CONTENIDOS TENIENDO EN CUENTA DIFERENTES PERSPECTIVAS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

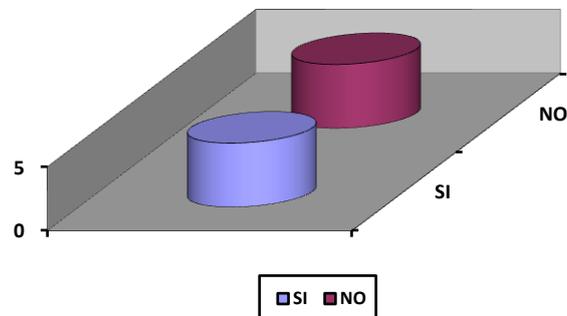
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.5b. MAESTROS DE BACHILLERATO OPERAN LOS CONTENIDOS TENIENDO EN CUENTA DIFERENTES PERSPECTIVAS

TABLA 9.5b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	5	5
PORCENTAJE	50%	50%

GRÁFICO 9.5b MAESTROS DE BÁSICA OPERAN LOS CONTENIDOS TENIENDO EN CUENTA DIFERENTES PERSPECTIVAS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

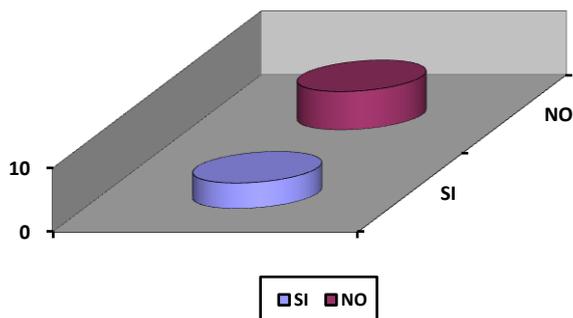
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.6a. MAESTROS DE BÁSICA REALIZAN UN MANEJO ORDENADO DE LOS CONTENIDOS PERMITIENDO UNA ASIMILACIÓN

TABLA 9.6a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÁFICO 9.6a MAESTROS DE BÁSICA REALIZAN UN MANEJO ORDENADO DE LOS CONTENIDOS PERMITIENDO UNA ASIMILACIÓN



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

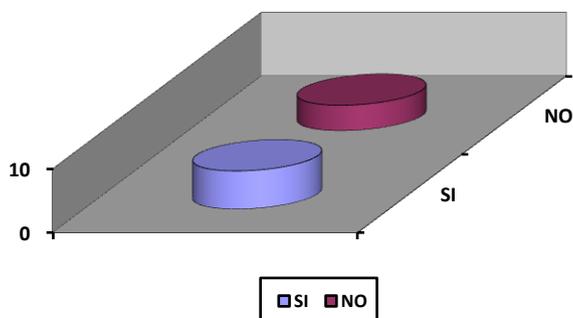
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.6b. MAESTROS DE BACHILLERATO REALIZAN UN MANEJO ORDENADO DE LOS CONTENIDOS PERMITIENDO UNA ASIMILACIÓN

TABLA 9.6b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	6	4
PORCENTAJE	60%	40%

GRÁFICO 9.6b MAESTROS DE BACHILLERATO REALIZAN UN MANEJO ORDENADO DE LOS CONTENIDOS PERMITIENDO UNA ASIMILACIÓN



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

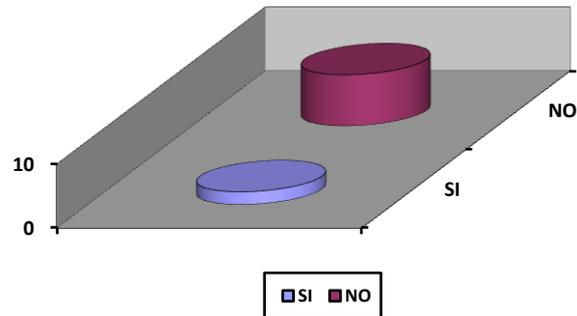
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.7a. MAESTROS DE BÁSICA CONTRA ARGUMENTAN, CONTRASTAN O CUESTIONAN PLANTEAMIENTOS INADECUADOS

TABLA 9.7a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.7a MAESTROS DE BÁSICA CONTR ARGUMENTAN, CONTRASTAN O CUESTIONAN PLANTEAMIENTOS INADECUADOS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

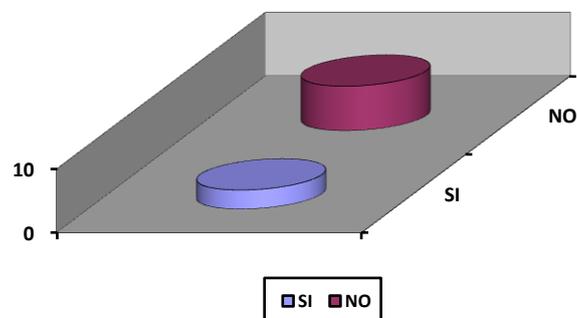
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.7b. MAESTROS DE BACHILLERATO CONTRA ARGUMENTAN, CONTRASTAN O CUESTIONAN PLANTEAMIENTOS INADECUADOS

TABLA 9.7.1.

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	3	7
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.7b MAESTROS DE BACHILLERATO CONTRA ARGUMENTAN, CONTRASTAN O CUESTIONAN PLANTEAMIENTOS INADECUADOS



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

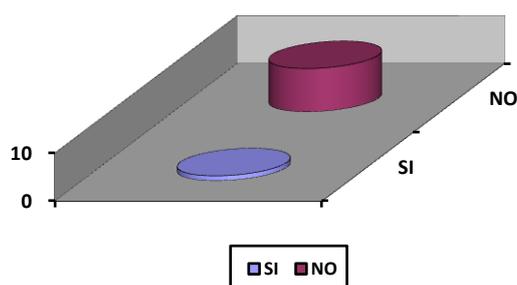
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.8a MAESTROS DE BÁSICA PROMUEVEN EL DESARROLLO DE VALORES ÉTICOS, PERSONALES E INSTITUCIONALES RELACIONADOS A LA REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL

TABLA 9.8a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	1	9
PORCENTAJE	10%	90%

GRÁFICO 9.8a MAESTROS DE BÁSICA PROMUEVEN EL DESARROLLO DE VALORES ÉTICOS, PERSONALES E INSTITUCIONALES RELACIONADOS A LA REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL



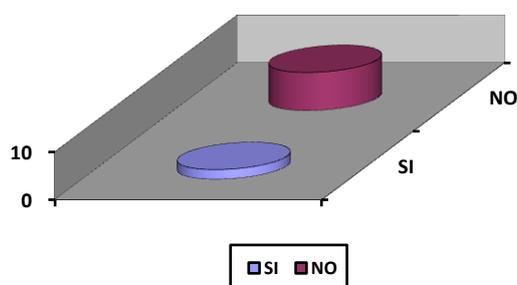
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.8b. MAESTROS DE BACHILLERATO PROMUEVEN EL DESARROLLO DE VALORES ÉTICOS, PERSONALES E INSTITUCIONALES RELACIONADOS A LA REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL

TABLA 9.8b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.8b MAESTROS DE BACHILLERATO PROMUEVEN EL DESARROLLO DE VALORES ÉTICOS, PERSONALES E INSTITUCIONALES RELACIONADOS A LA REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL



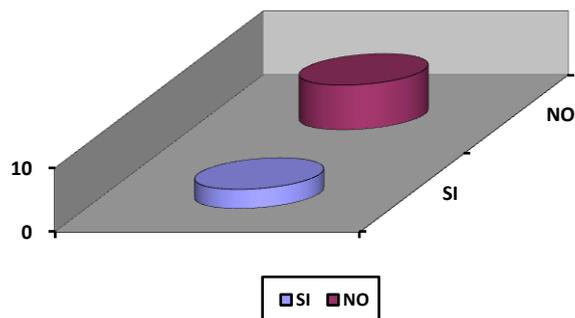
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.9a MAESTROS DE BÁSICA CONSIDERAN LAS OPINIONES DE SUS ESTUDIANTES EN LA TOMA DE DECISIÓN RELACIONADOS A SITUACIONES DE AULA

TABLA 9.9a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.9a MAESTROS DE BÁSICA CONSIDERAN LAS OPINIONES DE SUS ESTUDIANTES EN LA TOMA DE DECISIÓN RELACIONADOS A SITUACIONES DE AULA



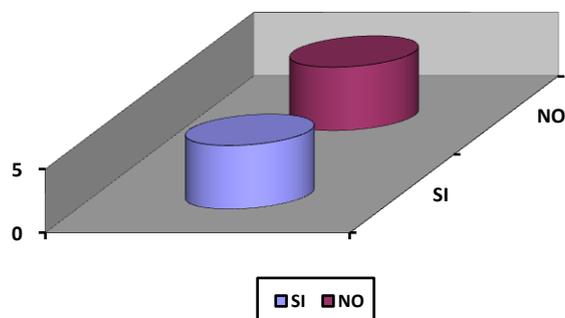
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.9b. MAESTROS DE BACHILLERATO CONSIDERAN LAS OPINIONES DE SUS ESTUDIANTES EN LA TOMA DE DECISIÓN RELACIONADOS A SITUACIONES DE AULA

TABLA 9.9b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	5	5
PORCENTAJE	50%	50%

GRÁFICO 9.9b MAESTROS DE BACHILLERATO CONSIDERAN LAS OPINIONES DE SUS ESTUDIANTES EN LA TOMA DE DECISIÓN RELACIONADOS A SITUACIONES DE AULA



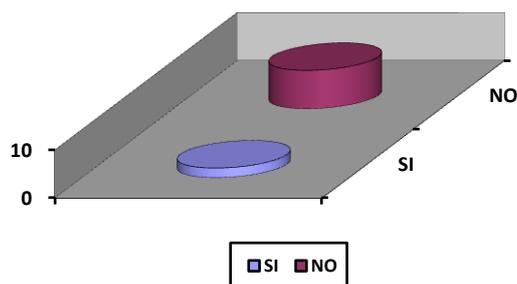
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.10a. MAESTROS DE BÁSICA REFLEXIONAN CON SUS ESTUDIANTES SOBRE DISCURSOS, SITUACIONES, OPINIONES, ACTITUDES, EJEMPLOS ESTEREOTIPADOS QUE SE PRESENTEN

TABLA 9.10a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.10a MAESTROS DE BÁSICA REFLEXIONAN CON SUS ESTUDIANTES SOBRE DISCURSOS, SITUACIONES, OPINIONES, ACTITUDES, EJEMPLOS ESTEREOTIPADOS QUE SE PRESENTEN



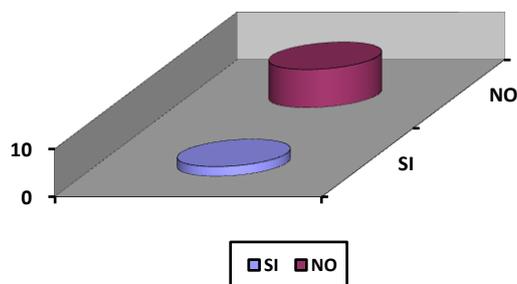
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.10b. MAESTROS DE BACHILLERATO REFLEXIONAN CON SUS ESTUDIANTES SOBRE DISCURSOS, SITUACIONES, OPINIONES, ACTITUDES, EJEMPLOS ESTEREOTIPADOS QUE SE PRESENTEN

TABLA 9.10b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.10b MAESTROS DE BACHILLERATO REFLEXIONAN CON SUS ESTUDIANTES SOBRE DISCURSOS, SITUACIONES, OPINIONES, ACTITUDES, EJEMPLOS ESTEREOTIPADOS QUE SE PRESENTEN



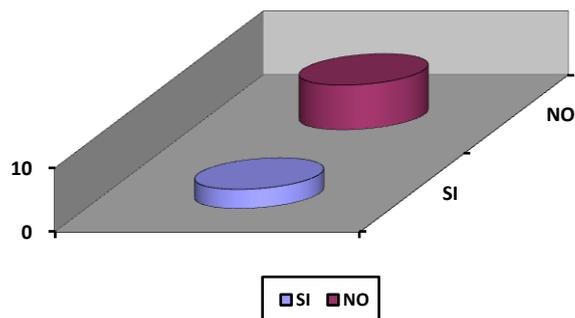
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.11a. MAESTROS DE BÁSICA SINTETIZAN LOS CONTENIDOS TOMANDO EN CUENTA SUS APORTES Y EL DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.11a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÀFICO 9.11a MAESTROS DE BÁSICA SINTETIZAN LOS CONTENIDOS TOMANDO EN CUENTA SUS APORTES Y EL DE LOS ESTUDIANTES



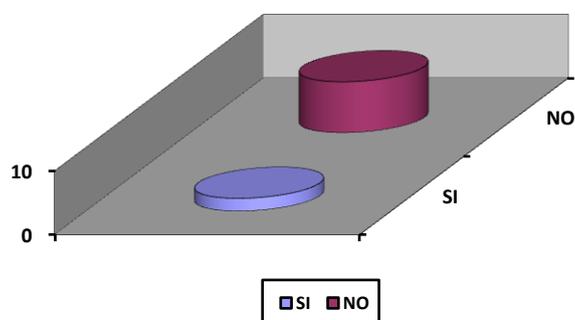
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.11b. MAESTROS DE BACHILLERATO SINTETIZAN LOS CONTENIDOS TOMANDO EN CUENTA SUS APORTES Y EL DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.11b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÀFICO 9.11b MAESTROS DE BACHILLERATO SINTETIZAN LOS CONTENIDOS TOMANDO EN CUENTA SUS APORTES Y EL DE LOS ESTUDIANTES



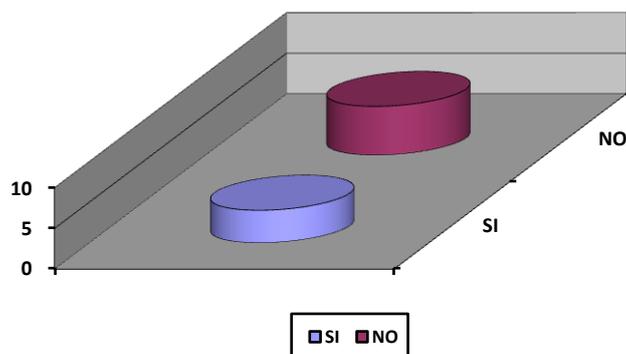
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.12a. MAESTROS DE BÁSICA TRANSFIEREN LOS APRENDIZAJES

TABLA 9.12a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÀFICO 9.12a MAESTROS DE BÁSICA TRANSFIEREN LOS APRENDIZAJES



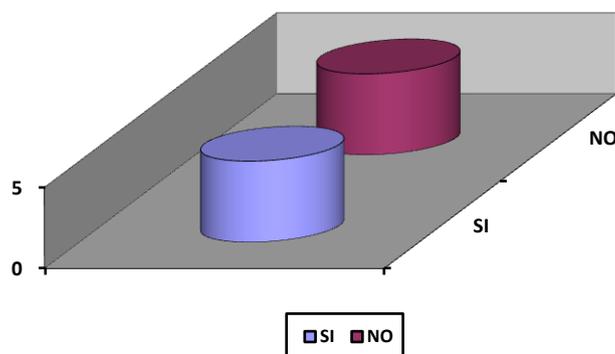
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.12b. MAESTROS DE BACHILLERATO TRANSFIEREN LOS APRENDIZAJES

TABLA 9.12b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	5	5
PORCENTAJE	50%	50%

GRÀFICO 9.12b MAESTROS DE BACHILLERATO TRANSFIEREN LOS APRENDIZAJES



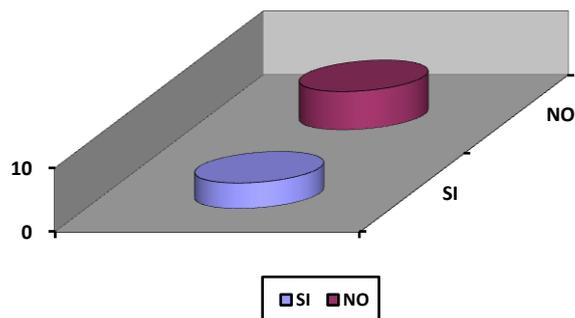
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.13a. MAESTROS DE BÁSICA INCORPORAN LOS APORTES (SABERES PREVIOS) DE LOS ESTUDIANTES EN SU DISCURSO DURANTE TODA LA CLASE

TABLA 9.13a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÀFICO 9.13a MAESTROS BÁSICA INCORPORAN SABERES PREVIOS EN SU DISCURSO DURANTE TODA LA CLASE



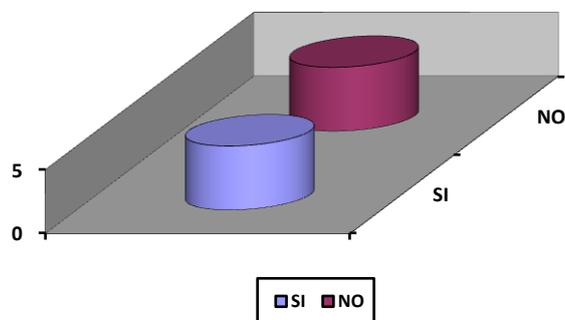
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.13b. MAESTROS DE BACHILLERATO INCORPORAN LOS APORTES (SABERES PREVIOS) DE LOS ESTUDIANTES EN SU DISCURSO DURANTE TODA LA CLASE

TABLA 9.13b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	5	5
PORCENTAJE	50%	50%

GRÀFICO 9.13b MAESTROS BACHILLERATO INCORPORAN SABERES PREVIOS EN SU DISCURSO DURANTE TODA LA CLASE



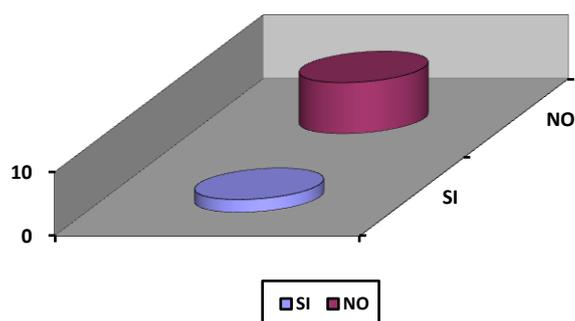
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.14a. MAESTROS DE BÁSICA RELACIONAN CONEXIONES ENTRE LOS TEMAS TRATADOS CON EXPERIENCIAS DEL ENTORNO SOCIO CULTURAL Y EDUCATIVO

TABLA 9.14a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÀFICO 9.14b MAESTROS BÁSICA RELACIONAN CONEXIONES ENTRE LOS TEMAS TRATADOS CON EXPERIENCIAS DEL ENTORNO SOCIO CULTURAL Y EDUCATIVO



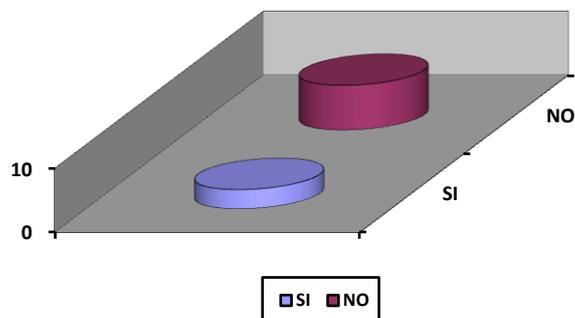
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.14b. MAESTROS DE BACHILLERATO RELACIONAN CONEXIONES ENTRE LOS TEMAS TRATADOS CON EXPERIENCIAS DEL ENTORNO SOCIO CULTURAL Y EDUCATIVO

TABLA 9.14b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÀFICO 9.14b MAESTROS BACHILLERATO RELACIONAN CONEXIONES ENTRE LOS TEMAS TRATADOS CON EXPERIENCIAS DEL ENTORNO SOCIO CULTURAL Y EDUCATIVO



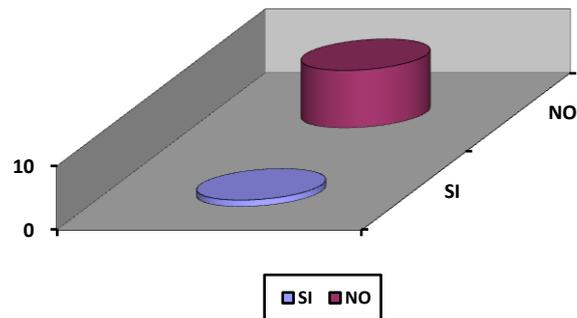
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.15a. MAESTROS DE BÁSICA MANEJAN LA DIVERSIDAD CON UNA MIRADA CRÍTICA, REFLEXIVA Y ABIERTA.

TABLA 9.15a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	1	9
PORCENTAJE	10%	90%

GRÀFICO 9.15a MAESTROS BÁSICA MANEJAN LA DIVERSIDAD CON UNA MIRADA CRÍTICA, REFLEXIVA Y ABIERTA



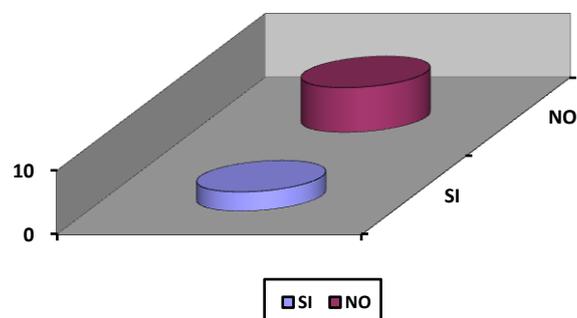
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.15b. MAESTROS DE BACHILLERATO MANEJAN LA DIVERSIDAD CON UNA MIRADA CRÍTICA, REFLEXIVA Y ABIERTA.

TABLA 9.15b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÀFICO 9.15b MAESTROS BACHILLERATO MANEJAN LA DIVERSIDAD CON UNA MIRADA CRÍTICA, REFLEXIVA Y ABIERTA



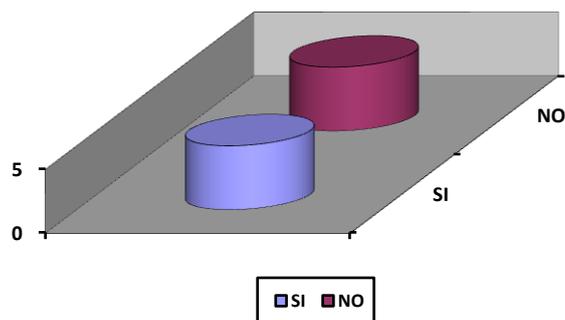
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.16a. MAESTROS DE BÁSICA RECIBEN EQUITATIVAMENTE LAS INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.16a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	5	5
PORCENTAJE	50%	50%

GRÀFICO 9.16a MAESTROS BÁSICA RECIBEN EQUITATIVAMENTE LAS INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES



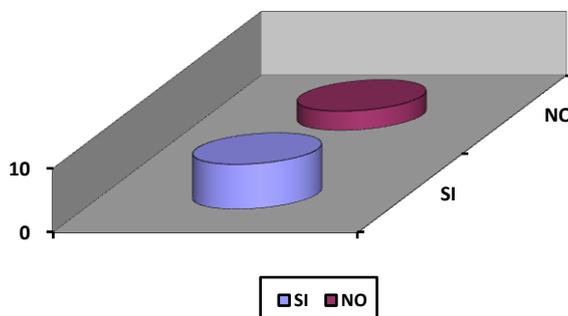
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.16b. MAESTROS DE BACHILLERATO RECIBEN EQUITATIVAMENTE LAS INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.16b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	7	3
PORCENTAJE	70%	3%

GRÀFICO 9.16b MAESTROS BACHILLERATO RECIBEN EQUITATIVAMENTE LAS INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES



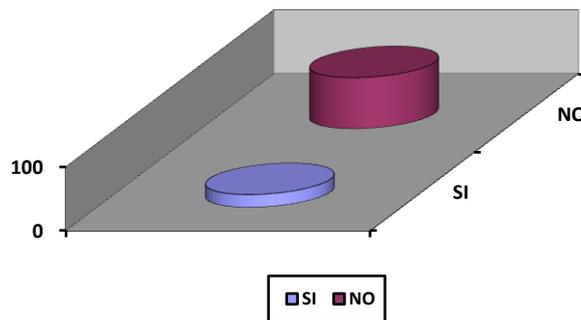
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.17a. MAESTROS DE BÁSICA PROMUEVEN LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS PRESENTADOS GENERANDO DEBATE CON LOS ESTUDIANTES.

TABLA 9.17a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÁFICO 9.17a MAESTROS BÁSICA PROMUEVEN LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS PRESENTADOS GENERANDO DEBATE CON LOS ESTUDIANTES



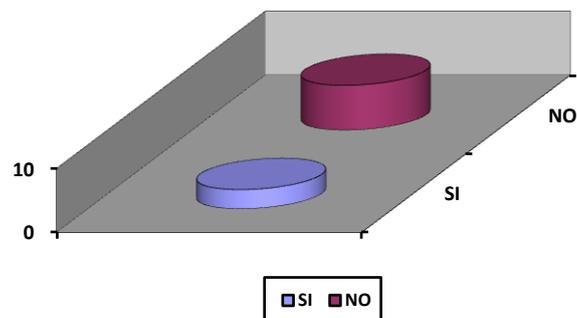
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.17b MAESTROS DE BACHILLERATO PROMUEVEN LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS PRESENTADOS GENERANDO DEBATE CON LOS ESTUDIANTES.

TABLA 9.17b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.17b MAESTROS BACHILLERATO PROMUEVEN LA DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS PRESENTADOS GENERANDO DEBATE CON LOS ESTUDIANTES



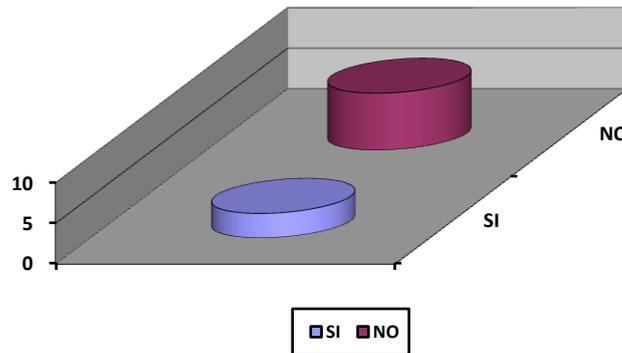
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.18a. MAESTROS DE BÁSICA PROMUEVEN UNA COMUNICACIÓN ASERTIVA

TABLA 9.18a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÁFICO 9.18a MAESTROS BÁSICA PROMUEVEN UNA COMUNICACIÓN ASERTIVA



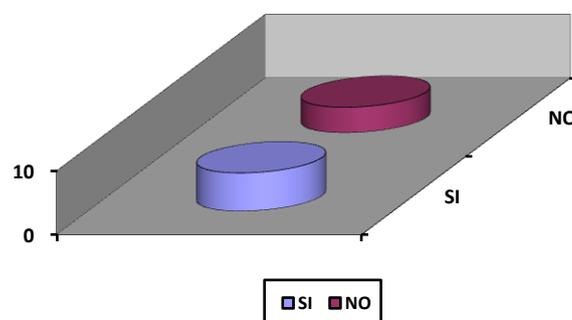
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.18b. MAESTROS DE BACHILLERATO PROMUEVEN UNA COMUNICACIÓN ASERTIVA

TABLA 9.18b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	6	4
PORCENTAJE	60%	40%

GRÁFICO 9.18b MAESTROS BACHILLERATO PROMUEVEN UNA COMUNICACIÓN ASERTIVA



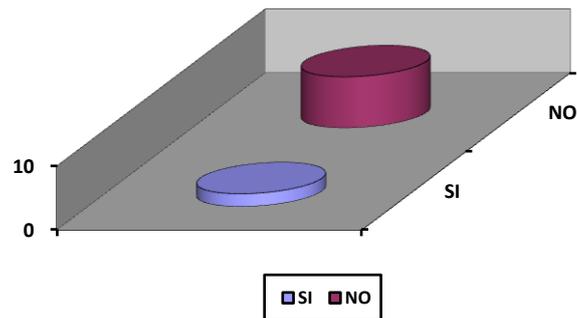
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.19a. MAESTROS DE BÁSICA TIENEN UN TRATO HORIZONTAL CON LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.19a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	2	8
PORCENTAJE	20%	80%

GRÀFICO 9.19a MAESTROS BÁSICA TIENEN UN TRATO HORIZONTAL CON LOS ESTUDIANTES



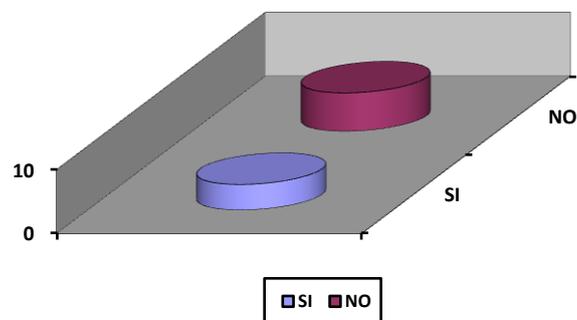
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.19b. MAESTROS DE BACHILLERATO TIENEN UN TRATO HORIZONTAL CON LOS ESTUDIANTES

TABLA 9.19b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÀCHILLERATO	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÀFICO 9.19b MAESTROS BACHILLERATO TIENEN UN TRATO HORIZONTAL CON LOS ESTUDIANTES



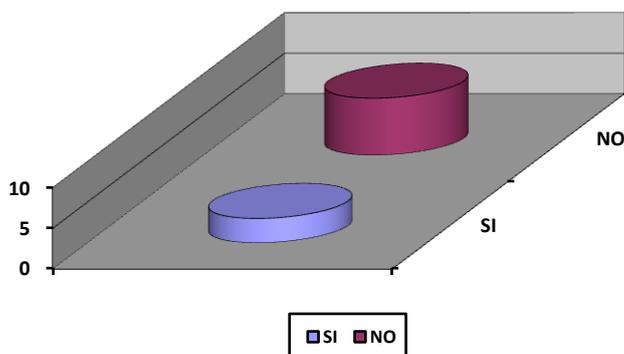
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.20a. MAESTROS DE BÁSICA SELECCIONAN TÉCNICAS PERTINENTES

TABLA 9.20a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	3	7
PORCENTAJE	30%	70%

GRÀFICO 9.20a MAESTROS BÁSICA SELECCIONAN TÉCNICAS PERTINENTES



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

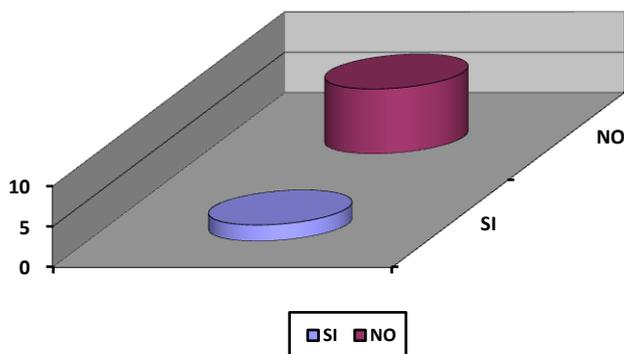
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.20b. MAESTROS DE BACHILLERATO SELECCIONAN TÉCNICAS PERTINENTES

TABLA 9.20b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	4	6
PORCENTAJE	40%	60%

GRÀFICO 9.20b MAESTROS BACHILLERATO SELECCIONAN TÉCNICAS PERTINENTES



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

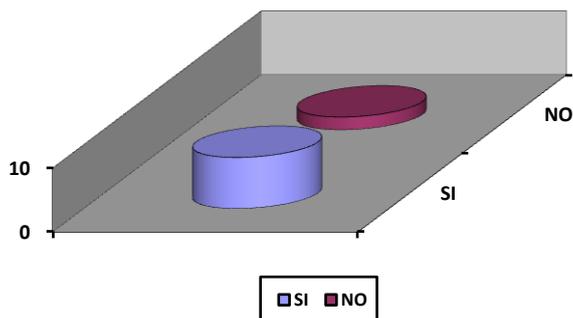
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.21a. MAESTROS DE BÁSICA HAN IMPARTIDO LA CLASE EN UN AMBIENTE DISTENTIDO

TABLA 9.21a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	8	2
PORCENTAJE	80%	20%

GRÀFICO 9.21a MAESTROS BÁSICA HAN IMPARTDO LA CLASE EN UN AMBIENTE DISTENDIDO



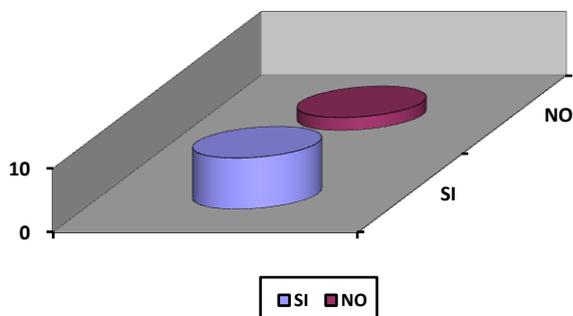
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.21b. MAESTROS DE BACHILLERATO HAN IMPARTIDO DE LA CLASE EN UN CLIMA DISTENTIDO

TABLA 9.21b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	8	2
PORCENTAJE	80%	20%

GRÀFICO 9.21b MAESTROS DE BACHILLERATO HAN IMPARTDO LA CLASE EN UN AMBIENTE DISTENDIDO



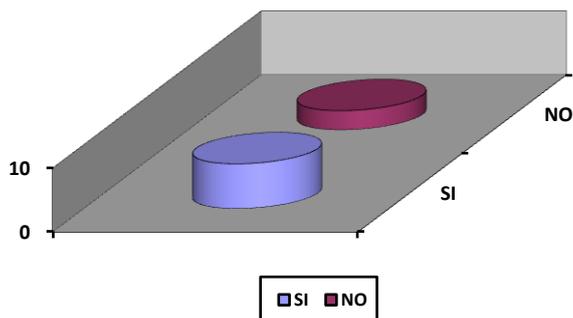
Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.22a. MAESTROS DE BÁSICA EVALÚAN LOS CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS AL FINALIZAR LA CLASE

TABLA 9.22a

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BÁSICA	7	3
PORCENTAJE	70%	30%

GRÀFICO 9.22a MAESTROS BÁSICA EVALÚAN LOS CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS AL FINALIZAR LA CLASE



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

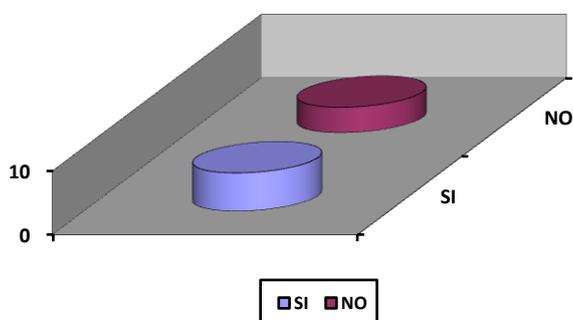
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.22b. MAESTROS DE BÁSICA EVALÚAN LOS CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS AL FINALIZAR LA CLASE

TABLA 9.22b

ÍTEM	SI	NO
10 MAESTROS/AS DE BACHILLERATO	6	4
PORCENTAJE	60%	40%

GRÀFICO 9.22b MAESTROS DE BACHILLERATO EVALÚAN LOS CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS AL FINALIZAR LA CLASE



Fuente: Observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.23a. RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS POR LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 9.23a

ÍTEM	TEXTOS ESCOLARES Y CLASE MAGISTRAL	RINCONES DE INTERÉS	SITUACIONES PROBLEMAS Y MODELACIONES	IDEOGRAMAS	ESTRUCTURA DE VALORES Y MODELOS DE VIDA	MATERIALES LIBRE DE SESGOS Y ESTEOROTIPOS DE GÉNERO
MAESTROS DE BÁSICA	8	0	1	0	1	0
PORCENTAJE	80%	0%	10%	0%	10%	%

GRÁFICO 9.23a RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS POR LOS MAESTROS DE BÁSICA



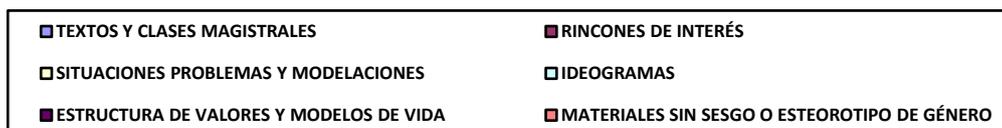
Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.23b. RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 9.23b

ÍTEM	TEXTOS ESCOLARES Y CLASE MAGISTRAL	RINCONES DE INTERÉS	SITUACIONES PROBLEMAS Y MODELACIONES	IDEOGRAMAS	ESTRUCTURA DE VALORES Y MODELOS DE VIDA	MATERIALES LIBRE DE SESGOS Y ESTEOROTIPOS DE GÉNERO
MAESTROS BACHILLERATO	7	0	1	1	1	0
PORCENTAJE	80%	0%	10%	0%	10%	%

GRÁFICO 9.23b RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS POR LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



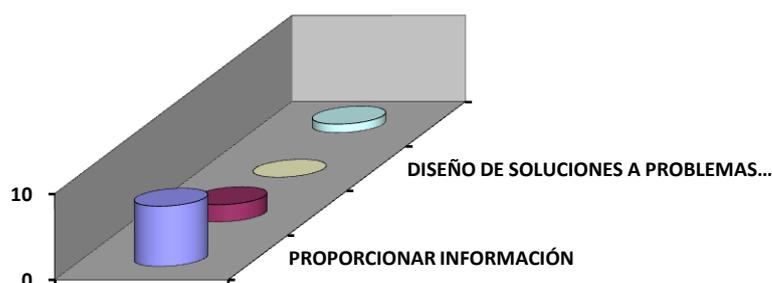
Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.24a. PROPÓSITO DE LA CLASE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA

TABLA 9.24a

ÍTEM	PROPORCIONAR INFORMACIÓN	FORMACIÓN DE INSTRUMENTOS Y OPERACIONES MENTALES	DISEÑO DE SOLUCIONES A PROBLEMAS REALES	FORMACIÓN EN ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS
MAESTROS DE BÁSICA	7	2	0	1
PORCENTAJE	70%	2 0%	0%	1 0%

GRÁFICO 9.24a PROPÓSITO DE LA CLASE DE LOS MAESTROS DE BÁSICA



■ PROPORCIONAR INFORMACIÓN	■ FORMACIÓN DE INSTRUMENTOS Y OPERACIONES MENTALES
■ DISEÑO DE SOLUCIONES A PROBLEMAS REALES	■ FORMACIÓN DE ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS

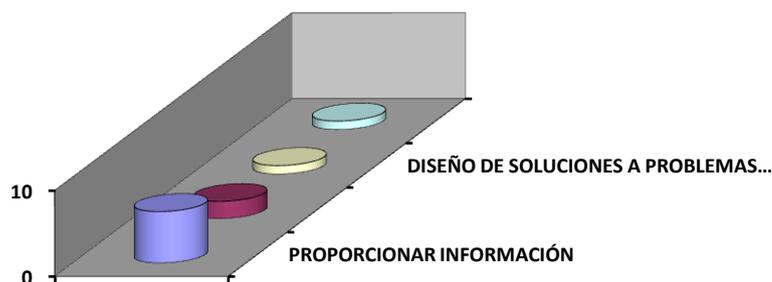
Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.24b. PROPÓSITO DE LA CLASE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO

TABLA 9.24b

ÍTEM	PROPORCIONAR INFORMACIÓN	FORMACIÓN DE INSTRUMENTOS Y OPERACIONES MENTALES	DISEÑO DE SOLUCIONES A PROBLEMAS REALES	FORMACIÓN EN ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS
MAESTROS BACHILLERATO	6	2	1	1
PORCENTAJE	70%	2 0%	0%	1 0%

GRÁFICO 9.24b PROPÓSITO DE LA CLASE DE LOS MAESTROS DE BACHILLERATO



■ PROPORCIONAR INFORMACIÓN	■ FORMACIÓN DE INSTRUMENTOS Y OPERACIONES MENTALES
■ DISEÑO DE SOLUCIONES A PROBLEMAS REALES	■ FORMACIÓN DE ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS

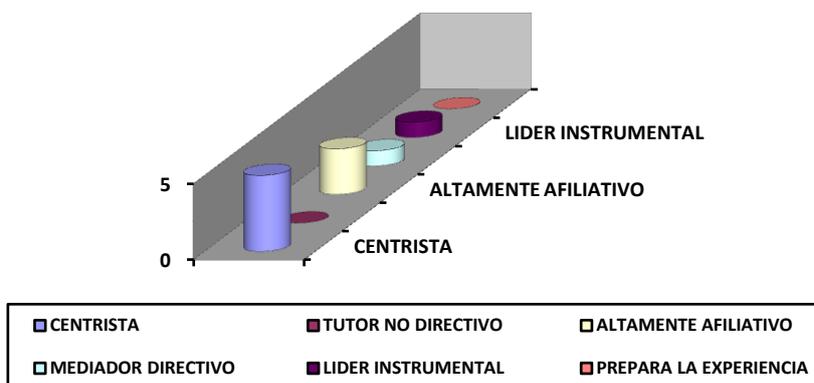
Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.25a ROL DEL DOCENTE DE LA SECCIÓN BÁSICA

TABLA 9.25a

ÍTEM	CENTRISTA	TUTOR NO DIRECTIVO	ALTAMENTE AFILIATIVO	MEDIADOR DIRECTIVO	LIDER INSTRUMENTAL	PREPARA LA EXPERIENCIA
MAESTROS DE BÁSICA	5	0	3	1	1	0
PORCENTAJE	50%	0%	30%	10%	10%	0%

GRÀFICO 9.25a ROL DEL DOCENTE DE LA SECCIÓN BÁSICA



Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

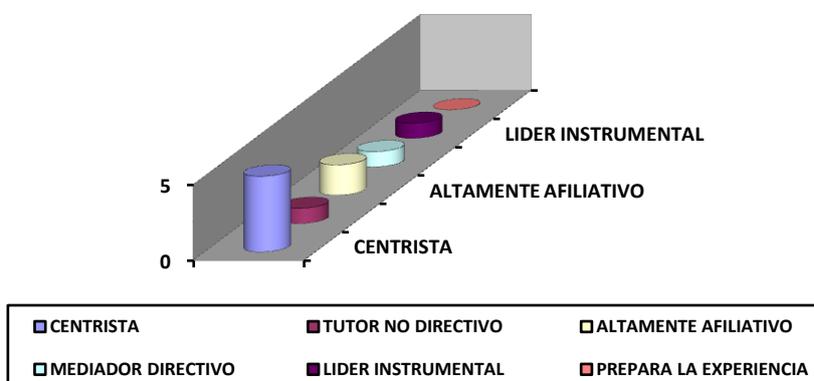
Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.25b. ROL DEL DOCENTE DE LA SECCIÓN DE BACHILLERATO

TABLA 9.25b

ÍTEM	CENTRISTA	TUTOR NO DIRECTIVO	ALTAMENTE AFILIATIVO	MEDIADOR DIRECTIVO	LIDER INSTRUMENTAL	PREPARA LA EXPERIENCIA
MAESTROS DE BACHILLERATO	5	1	2	1	1	0
PORCENTAJE	50%	10%	20%	10%	10%	0%

GRÀFICO 9.25b ROL DEL DOCENTE DE LA SECCIÓN DE BACHILLERATO



Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.26a. ROL DEL ESTUDIANTE DE LA SECCIÓN BÁSICA

TABLA 9.26a.

ÍTEM	PARTICIPATIVO	MUY AFILIATIVO, AUTÓNOMO	ALUMNO CENTRISTA	ELABORA PROCESOS COGNITIVOS	DESARROLLA SOLUCIONES COHERENTES	POCO PARTICIPATIVO
ESTUDIANTES DE BÁSICA	2	3	1	1	1	2
PORCENTAJE	20%	30%	10%	10%	10%	20%

GRÁFICO 9.26a ROL DEL ESTUDIANTE DE LA SECCIÓN BÁSICA



Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

9.26b. ROL DEL ESTUDIANTE DE LA SECCIÓN DE BACHILLERATO

TABLA 9.26b

ÍTEM	PARTICIPATIVO	MUY AFILIATIVO, AUTÓNOMO	ALUMNO CENTRISTA	ELABORA PROCESOS COGNITIVOS	DESARROLLA SOLUCIONES COHERENTES	POCO PARTICIPATIVO
ESTUDIANTES BACHILLERATO	3	2	1	1	1	2
PORCENTAJE	30%	20%	10%	10%	10%	20%

GRÁFICO 9.26b ROL DEL ESTUDIANTE DE LA SECCIÓN BACHILLERATO



Fuente: observación de clase a profesores de Educación Básica y Bachillerato

Elaboración: Lcdo. Roberto Fariño Holguín

8. DISCUSIÓN

La educación en nuestro país ha seguido la misma evolución de la sociedad ecuatoriana desde que se constituyó en un estado independiente. La práctica pedagógica que se ha implementado en las instituciones educativas de Básica y de Bachillerato en el Ecuador ha sido influenciada a lo largo de su historia por quienes han realizado propuestas de mejoramiento integral, pero por causas políticas sus proposiciones no se han convertido en una realidad.

Hasta ahora la práctica de la docencia en los diferentes centros educativos del país se ha desarrollado de acuerdo a un sistema diferente al que marcan las políticas educativas contemporáneas. La actual reforma curricular pretende orientar un proceso educativo inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana para el vivir democrático en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional, ampliar y profundizar el sistema de destrezas y conocimiento a concretar en el aula y ofrecer orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al perfeccionamiento profesional docente. *Ministerio de Educación (2010)*. ¿Se están cumpliendo estos objetivos tan elevados? ¿Cuál es la realidad de la práctica pedagógica curricular, tanto en la sección Básica como de Bachillerato de nuestro país?

Consideremos los resultados obtenidos de la investigación realizada en el Centro Educativo Riveras del Daule de la ciudad de Daule, provincia del Guayas y analicémoslos para observar cual es su particular realidad de su práctica pedagógica y curricular en el año 2011-2012.

Sobre la Planificación y Actualización Pedagógica Curricular de Centro Educativo Riveras del Daule observamos que el conocimiento de PEI por parte de la planta docente tanto de Básica como de Bachillerato es casi nulo pues registra respectivamente un 90%, (Tablas 2.1a y 2.1b), de respuestas negativas en este ítem; salvo las autoridades del Centro encuestadas manifestaron conocerlo. Si se coteja este resultado con las respuestas que dieron los estudiantes sobre el tema del conocimiento del PEI, obviamente registra un porcentaje bajo; sólo un 15 % de los

estudiantes del Bachillerato (Tabla 6.6.b) manifestaron que sus maestros habían hecho referencia a ello.

Los maestros del Centro Riveras del Daule no son partícipes de la planificación curricular de la institución; un 80% de los maestros de Básica y un 70% de los de Bachillerato manifiesta no tener ninguna injerencia en ella (Tablas 2.2a y 2.2b). Los maestros encuestados aducen que las autoridades son las encargadas de la planificación curricular de la institución.

La práctica pedagógica del “Centro Riveras del Daule”, como lo muestran las respuestas de los maestros, no está definida muy claramente. Aunque hubieron quienes se manifestaron por el Constructivismo y aún por La Pedagogía Sociocrítica; un 60% de los maestros de Básica y un 50% de los de Bachillerato (Tablas 2.4a y 2.4b) se pronuncian por un modelo pedagógico que encajan más con el Tradicional por sus características de magistrocentrismo, enciclopedismo y verbalismo *Cerezo (2007)*; y con el uso de recursos, estrategias y técnicas que coinciden con los usados en este modelo pedagógico *Araujo (2009)*. La observación de clase que se hizo a los maestros encuestados (Tablas 9.23a, 9.23b, 9.24a y 9.24a) hizo entrever que estos no siguen los enfoques del Constructivismo donde el docente es planteado bajo otro enfoque, ya que pasa de ser el protagonista de la clase con su rol de facilitador, a otro distinto el de mediador de la enseñanza, por lo que debe promover a través de diferentes estrategias la participación de los estudiantes, la construcción de sus aprendizajes y la formación de ciudadanos formados en valores. *Posso (2009)*. Es claro que los maestros de la institución no siguen un modelo pedagógico contemporáneo

Ahora bien, cuando se encuestó a los maestros acerca de actualización pedagógica, en forma de capacitación provista por el Centro Educativo o auto gestionada por los mismos docentes; éstos manifiestan que es positiva, según muestran las Tablas 2.5a, 2.5b., 2.6a y 2.6b; que está en la línea que el Centro Educativo dictamina en cuanto a ello (Tablas 2.8a y 2.9b) y que inclusive esta actualización pedagógica persigue los objetivos curriculares de la institución 2.9a y 2.9b. Los estudiantes encuestados sobre el tema concuerdan que sus maestros se capacitan tanto dentro del Centro educativo (Tablas 6.3a. y 6.3b), como fuera de él (Tablas 6.4a y 6.4b). Que digan los maestros que la capacitación es excelente y que luego no

conozcan el PEI, que no participen en la planificación curricular y que su práctica pedagógica no se atiene a lo referido en la Reforma Curricular muestra una discordancia muy grande entre lo dicho y lo que se hace.

Las respuestas sobre la didáctica empleada en el dictado de las clases por los maestros nos corroboran lo anteriormente manifestado; las encuestas aplicadas a maestros y estudiantes tanto de la sección Básica y de Bachillerato del Centro Educativo Riveras del Daule y la observación de la práctica docente que se hizo a los mismos profesores muestran que tanto los maestros de Básica como de Bachillerato resaltaron el uso de la didáctica en clase por contenidos en un 50%; mientras que las actividades recibieron un porcentaje entre 20% y 30% (Tabla 3.3a y 3.3b); sólo un maestro de la sección del Bachillerato se manifestó por una didáctica por procesos. Las observaciones de clases que se realizaron sacaron a la luz que un 70 % de los maestros tanto de Básica como de Bachillerato sólo se dedican a proporcionar información (Tablas 9.24a y 9.24b); que si bien un 40% los maestros de Básica y en un 50% los de Bachillerato planifican sus clases con anticipación , (Tablas 6.6a y 6.6.b), su forma de dar clases es mayormente memorística (Tablas 7.1a y 7.1b) .Los recursos, estrategias, métodos y técnicas que los maestros utilizan en el dictado de sus clases , lo que se notó cuando se hizo la observación de ellas, e pertenecen a las del método Tradicional más que a cualquier otro (Tablas 7.3a,7.3b,,7.4a y 7.4b), ya que como dice *Cerezo (2007)* los maestros se centran en las lecciones proporcionadas por los libros, centrándose en los contenidos y que el estudiante asimile solo lo conocido con un programa impuesto.

Otro aspecto de la práctica docente impartida por los maestros del Centro Educativo “Riveras del Daule” que merece ser resaltado es la que tiene que ver con la relación maestro-estudiante; las encuestas realizadas en lo relacionado a esto arrojan los siguientes los siguientes resultados: los maestros de la sección Básica consideran que mantiene una relación afectiva con sus estudiantes en un 80 % y sólo el 20% restante ve la relación con sus estudiantes desde el punto de vista académico (Tabla 3.1a); esta proporción de 8 a 2 varía drásticamente al observar las respuestas de los maestros del Bachillerato: el 30 % de ellos dice mantener una relación afectiva con los jóvenes estudiantes y el 70% se inclina por lo académico (Tabla 3.1b). Pareciera que los maestros de Básica consideran la edad como un factor decisivo al momento de establecer este tipo de relación afectiva y que ven la

formación emocional como de primera importancia a la hora de educar *Sánchez*. (2010). Por su parte, los maestros de Bachillerato consideran lo opuesto; ellos encaminan su práctica pedagógica a lo académico por considerarlo adecuado en este periodo de desarrollo de sus estudiantes *Posso* (2009).

La planta docente encuentra que el modelo usado en su práctica pedagógica es idóneo para el aprendizaje de sus estudiantes y que el nivel académico del ellos ha mejorado con ese modelo pedagógico hasta en un ciento por ciento (Tablas 3.4a, 3.4b, 3.5a y 3.5b); los estudiantes se sienten también satisfechos con la manera de enseñar de sus maestros como lo muestran las Tablas 7.6a, 7.6b, 7.7a y 7.7b. Tal parece que la manera que se maneja la relación maestro-estudiante influye que ambas partes, tanto maestros como estudiantes, sientan que están sacando provecho del modelo pedagógico empleado. Esto se nota aún más cuando analizamos las respuestas que se dieron a los ítems relacionados a ello., como proseguiremos a hacer.

Un 60% los estudiantes de la sección Básica y en 45 % los de Bachillerato manifiestan que sus maestros son una fuente de ayuda cuando surgen problemas, (Tablas 7.9a y 7.9b) y que su forma de dar la clase es animada y no fría, 75% de los estudiantes de Básica y 70% de Bachillerato lo sienten de esta manera (Tablas 7.5a y 7.5b). La contestación de los maestros a los ítems similares corrobora lo que los estudiantes aducen; el 70 % de los maestros de Básica y el 50% de los de Bachillerato considera que el diálogo con los estudiantes es la mejor vía para la solucionar los problemas que los jóvenes puedan presentar (Tablas 3.8a y 3.8b); sólo un 10% de los maestros de Básica y 30% de los de Bachillerato encuestados piensan que enviar a sus estudiantes al DOBE es la manera de manejar los problemas de los estudiantes. Los maestros tratan personalmente los problemas de sus estudiantes y se involucran directamente en su formación psico-afectiva; ya que precisamente se afirma que la Pedagogía tiene por objeto el proceso de formación y que este proceso formativo tiene como dimensiones no sólo lo instructivo, sino lo educativo y lo desarrollador *Herrera* (2005).

La relación maestros-padres de familia es un factor importante en cuanto a tener éxito en la aplicación de cualquier modelo pedagógico y las respuestas que dieron los maestros de Básica y de Bachillerato del Centro Educativo “Riveras del Daule” sobre este punto dejan entrever que la manejan de manera adecuada; ya que , en

respuesta a que si sería propio que maestros intervengan en los problemas que los estudiantes tenga tanto en la institución educativa como en su hogar los maestros consideran apropiado su intervención en ambos asuntos (Tablas 4.2a , 4.2b , 4.4a y 4.4b) ; los estudiantes concuerdan en ello, especialmente los de la sección Básica, ello responden de manera similar a estas preguntas en las Tablas 8.2a ,8.2b ,8.4a y 8.4b.

El Centro Educativo “Riveras del Daule” tiene periódicas reuniones con padres de familia para dilucidar cualquier problema que puedan surgir con los estudiantes; los maestros manifiestan que se reúnen en un 50% a 60% cuando el Centro lo dicta (Tablas 4.3a y 4.3b) y los estudiantes remiten una frecuencia de reunión maestros-padres de familia mensual entre el 50% y un 70% mayormente y en una menor frecuencia cuando los estudiantes tiene problemas (Tablas 8.3a y 8.3b).

8.1. CONCLUSIONES

Del análisis de los datos recogidos de las encuestas y de la observación de clases hechas a los 20 maestros y los 40 estudiantes tanto de la sección Básica como la del Bachillerato del Centro Educativo Riveras del Daule, se obtienen claras conclusiones que las vamos a especificar.

La planta docente de la institución, como lo dice la información de las encuestas, está conformado por personal joven principalmente, entre 25 y 30 años de edad, con una preparación académica de pregrado, y no necesariamente en el campo de las Ciencias de La Educación; también hay un porcentaje de maestros sin título académico alguno, lo que hace comprensible que la práctica pedagógica llevada a efecto en el centro educativo se vea afectada.

Los maestros en su mayor parte no están al tanto de algo tan importante como es el PEI; no se los toma en cuenta en la planificación curricular e inclusive no siguen en la práctica el modelo pedagógico que la última Reforma Curricular dicta, la cual considera los fundamentos de la Pedagogía Crítica con la aplicación de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje, principalmente del tipo cognitivistas y constructivistas. Aunque los maestros/as manifiestan que reciben capacitación de parte de la institución y que ellos se preocupan por auto capacitarse; se nota una discordancia entre lo manifestado y la realidad: los maestros no están orientados con los lineamientos de la nueva Reforma Curricular.

Los maestros del Centro Educativo Riveras del Daule, en sentido general, orientan su práctica pedagógica por otros rumbos, con estrategias, métodos, técnicas, recursos dispersos que están más orientados al Método Tradicional. Su práctica docente está basada en el modelo escolarizado, entre otras cosas con horarios fijos, inflexibilidad en el dictado de las materias y métodos arcaicos con un discurso oral que no incentiva una relación profesor-alumno interactiva. Este tipo de currículo no está funcionando como un plan de trabajo que le permite al Centro Educativo Riveras del Daule, ni a su planta docente, cumplir con un proceso de enseñanza de modo sistemático y estratégico acorde a los requerimientos de los tiempos actuales.

Algo sumamente positivo se desprende de la investigación realizada en el Centro Educativo Riveras del Daule: La relación maestro- estudiantes y la relación maestros-padres de familia se maneja adecuadamente; las encuestas realizadas y la observación de clases así lo ratifica , tanto así que los estudiantes mismos encuentran en el profesorado apoyo para resolver aún sus problemas familiares, este es un factor que les hace percibir a los estudiantes, aunque erróneamente, que la manera de enseñar de sus maestros y el modelo pedagógico usado es el adecuado.

8.2 RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados de las encuestas y de la observación de clases realizadas en el Centro Educativo Riveras del Daule se llegó a las anteriores conclusiones que nos llevan a considerar las siguientes recomendaciones:

Es menester que la institución demande una preparación de su personal docente y/o que implante un programa de capacitación que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a los requerimientos educativos actuales. El Centro Educativo Riveras del Daule cuenta con un personal docente con un fuerte potencial, profesores jóvenes en su mayor parte con mística de trabajo, pero que requieren capacitación para lo que hacen, que es educar a los niños y adolescentes de la institución; Los maestros/as no tienen una preparación académica en el campo de las Ciencias de la Educación y esto hace que la enseñanza se haga de manera “artesanal” o de manera intuitiva en su mayor parte.

Se recomienda que las autoridades del Centro Educativo Riveras del Daule tengan canales de información más efectivos y que consideren a su planta de profesores en la planificación académica del Centro. Es imposible que la mayoría de los maestros/as desconozca lo que es el PEI y que no tengan participación alguna en la planificación curricular; ya que esto es de plena incumbencia del la institución como un todo. Por lo tanto las autoridades del Centro Educativo tienen que procurar una integración con su personal docente en este sentido.

Otro aspecto a considerar, y que es muy importante, es que el Centro Educativo Riveras del Daule aproveche la coyuntura de tener una buena relación maestro-

estudiantes e institución- padres de familia en el sentido de inmiscuir a todos los actores: autoridades de la institución, maestros/as, estudiantes y padres de familia en las decisiones y en la planificación pedagógica que se pretenda emplear. En las reuniones periódicas que se implementen es menester hacerles conocer los lineamientos que la institución está tomando en torno al mejoramiento académico y además hacer hincapié que todos necesitan tener una participación activa de tal que manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé de una manera provechosa para los estudiantes.

Es imprescindible que el Centro Educativo Riveras del Daule se adhiera en la práctica, que es el aula de clase, a lo que el Ministerio de Educación requiere para la educación de los niños y jóvenes ecuatorianos. Principalmente no están aplicando los fundamentos de la Pedagogía Crítica con sus estructuras metodológicas cognitivista y constructivistas y esto hace que su enseñanza no esté orientada hacia las demandas educativas actuales que benefician a los estudiantes y la sociedad en general. Los maestros/as del Centro Educativo Riveras del Daule no siguen los lineamientos de la Reforma Curricular vigente en casi ninguno de sus aspectos.

8.3 PROPUESTA

TEMA:

MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO EN EL CENTRO EDUCATIVO "RIVERAS DEL DAULE" PARA EL AÑO 2012-2013

1. INTRODUCCIÓN

En el Ecuador con la finalidad de adecuar el proceso educativo a las necesidades del entorno, se han venido realizando modificaciones desde el Ministerio de Educación, una de ellas, diríamos la más importante, es la actual Reforma Curricular 2010 para la Educación Básica, cuyos principios son aplicables a la sección del Bachillerato.

La Reforma Curricular cambia el esquema del trabajo docente conocido como tradicional, para pasar a un modelo sustentado en el constructivismo, bajo una forma de planificación integrada de las áreas y los contenidos, además la evaluación cualitativa como manera de valorar el trabajo de los estudiantes

A partir de la ejecución de la reforma, todo el peso recae sobre el docente, ya que es quien debe ejecutar en su labor diaria todos los planteamientos organizacionales y nuevas estrategias que se han de desarrollar con la nueva transformación curricular, y en lo que respecta a las autoridades de la institución educativa, éstas deben cumplir funciones de orientaciones pedagógicas y resolución de problemas en el marco conceptual de la reforma, en caso de presentarse.

Desde esta nueva perspectiva, con esta reforma el papel del docente es planteado bajo otro enfoque, ya que pasa de ser el protagonista de la clase con su rol de facilitador, a otro distinto, el de mediador de la enseñanza, por lo que debe promover a través de diferentes estrategias la participación de los estudiantes, la construcción de sus aprendizajes y la formación de ciudadanos formados en valores.

El perfeccionamiento docente es la base de cualquier reforma que se quiera emprender, de la formación que éste tenga dependerá su éxito, por eso todo cambio

que se origine debe ser del conocimiento docente y debe responder al medio donde se tenga que implementar.

2. JUSTIFICACIÓN

Al maestro se le debe reconocer su complejidad como ser humano, como unidad y como totalidad. Con una amplia gama de diferencias en cuanto a estilos, cognitivos, metodológicos e interactivos, ritmos de trabajo, niveles de desarrollo conceptual, intereses y motivaciones, tipo y calidad de experiencias previas.

Una propuesta formativa debe orientarse a formar la identidad y personalidad del educador, a proporcionarle herramientas y actitudes que le permitan y muevan a seguir aprendiendo siempre, y lo capacite para ser un profesional de la docencia capaz de promover el deseo y las habilidades de aprender de sus alumnos.

En este sentido, se muestra la importancia de la construcción de un modelo pedagógico basado en el Constructivismo que contribuya a poner en práctica lo establecido en la Reforma Curricular vigente, que está razonado bajo condiciones que estimulan el trabajo, con herramientas conocidas, pues está cimentado bajo la propia perspectiva de los actores del proceso de aprendizaje, en este caso los maestros docentes del Centro Educativo Riveras del Daule.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GENERALES

Construir un modelo de perfeccionamiento dirigido al mejoramiento de la práctica docente en el aula, basado en el Constructivismo, para el Centro Educativo Riveras del Daule de la Ciudad de Daule, Provincia del Guayas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar la práctica docente en el aula, en cuanto a la aplicación de la reforma curricular vigente.

2. Planificar acciones que contribuyan al mejoramiento de la práctica pedagógica que involucren el constructivismo como teoría de soporte de ella, en el marco de la reforma educativa ecuatoriana vigente.
3. Elaborar un modelo teórico de perfeccionamiento docente en relación a la práctica pedagógica de aula, basado en el constructivismo y apoyado en la mediación escolar, en el marco de los requerimientos de la Reforma Curricular actual.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se circunscribirá en el paradigma cualitativo, que enmarca la investigación–acción participante (IAP); no será una actividad solitaria de los docentes, sino que involucrará a estudiantes y a las autoridades de la institución educativa, con el objetivo de reflexionar acerca de la estructura curricular que configura la pedagogía. Se constituirá una alternativa para la reflexión en el campo de la educación, específicamente en el dominio de la práctica, ya que se perfeccionará la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas, donde se activará la investigación por la necesidad de cambiar algunos o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores.

En relación a las técnicas e instrumentos para recabar información, en las diferentes fases de la IAP, se valdrá de lo siguiente:

1. Diarios: para llevar narraciones sobre observaciones sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y explicaciones.
2. Análisis de documentos: facilitará la obtención de información sobre el problema sometido a investigación, en este caso se considerarán: exámenes, esquemas de trabajo, tipos de libros usados, muestras de trabajo usados por los alumnos, entre otros.
3. Datos fotográficos: esto permitirá captar de forma visual los diferentes momentos de la situación de estudio, que podrán ser estudiados con mayor facilidad.

4. Grabaciones magnetofónicas y en video y transcripciones para la realización de revisiones de episodios importantes de aspectos puntuales de la cotidianidad del Centro Educativo Riveras del Daule, que servirán además para plasmar testimonios visuales de las actividades educativas, durante la construcción de la investigación.
5. Observadores externos: se emplearán para recoger la información, fotografiando, grabando y/o tomando notas.
6. Entrevistas: se empleará la entrevista en profundidad, fijada como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos que estarán dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

El instrumento empleado en este caso para recoger la información será una grabadora, acompañado de una guía de preguntas, las cuales le darán direccionalidad a la conversación.

5. SUSTENTO TEÒRICO

5.1. El Ecuador y la Reforma Educativa

Los cambios educativos son una realidad a nivel mundial para poder adaptarse y brindar respuestas orientadas a los avances tecnológicos y procesos globalizadores actuales; por esto, en el Ecuador y en toda Latinoamérica, se han venido introduciendo una serie de reformas educativas en pro del avance tan anhelado por la sociedad, en función de los requerimientos internacionales a que está sometida. El proceso de actualización y fortalecimiento curricular se ha realizado a partir de la evaluación y experiencias logradas con el currículo vigente, el estudio de los modelos curriculares de otros países, y sobre todo, recogiendo el criterio de especialistas y de docentes ecuatorianos.

La Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación Básica 2010 se sustentas en diversas teóricas y metodológicas del quehacer educativo, en especial se han considerado los fundamentos de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiante como protagonista principal en busca de los nuevos conocimientos, del saber y desarrollo humanos, dentro de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje,

con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas. También se ha proyectado la actualización y fortalecimiento curricular sobre la base de promover ante todo la condición humana y la preparación para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se lo orienta a la formación de ciudadanos con un sistema de valores que les permiten interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, dentro de los principios del buen vivir.
www.educacion.gov.ec

Con la Reforma Curricular, al docente de aula se le plantea la necesidad de cambiar de paradigma, respecto a lo que enseñar y que aprender, pasando de una concepción de la enseñanza y aprendizaje como transmisión y absorción, para pasar a otra en el cual el centro de interés de la docencia, está en los esfuerzos del estudiante por aprender, por ende su gestión en el aula de clases, también debe ser modificada para poder responder a este nuevo paradigma.

5.2. La Acción Constructivista del Docente

La relación docente-alumno desde el constructivismo es opuesta a la tradición conductista imperante en la escuela conductista. Darle sentido a la acción educativa planteada traspasa los linderos tradicionales de la escuela en dos espacios: (a) reproducir en el aula, el juego de relaciones sociales que se dan en los diversos contextos donde interactúa los sujetos, para lograr destacar las individualidades y confrontarlas en la dinámica interactiva del grupo; (b) la comprensión de lo educativo-escolar estrechamente vinculado al contexto comunitario en el cual se desenvuelve y del cual es parte ineludible.

Es así, que el docente debe superar los esquemas tradicionales del aula con los alumnos sentados uno detrás del otro sin mayor posibilidad de interacción y como centro de la actividad de aprendizaje. La escuela y la comunidad con todos sus espacios físicos y simbólicos se convierten en centro de las vivencias, usándose éstos como recursos para el aprendizaje; el ambiente no sólo está constituido por los espacios físicos, sino por las expresiones lingüísticas, corporales y emocionales que producen interacciones en múltiples instancias sociales.

Es por ello, que a objeto de adaptar el constructivismo como nuevo paradigma, los docentes deben cambiar y dejar de:

1. Ver al estudiante y a los contenidos de aprendizaje como algo fijo y dado (el docente debe atender a la diversidad de interpretaciones y usos que el alumno puede hacer de lo que se trasmite como conocimiento).
2. Equiparar actividad con aprendizaje.
3. Entender que la transferencia de los procesos no es automática (debe partir de los conocimientos previos del estudiante)
4. Considerar el contenido curricular como agenda fija con materiales, tecnología y destrezas previamente acordadas (se debe negociar con los estudiantes un conjunto de metas y de objetivos que servirán de guía para estructurar los contenidos que deberán ser explorados).

Para interconectar los conocimientos el docente debe organizar su trabajo de aula, en torno a nudos de comprensión (ideas significativas), sobre esto se capta la esencia y los principios que rigen la materia, y sobre lo conectado se planifica el currículo, con respecto a esta actividad docente. *Villegas (1999)*

5.3. Teorías Constructivistas de la Reforma

El currículo que dictamina la Reforma Educativa dispone de un fundamento teórico, que soporta la enseñanza y el aprendizaje en diferentes teorías psicológicas asociadas con los postulados del constructivismo, ya que participan del principio de la importancia de la actividad constructiva del estudiante en el desarrollo de los aprendizajes.

Para *Aja (2000)*, el término "constructivismo" se utiliza fundamentalmente para hacer referencia a los intentos de integración de una serie de enfoques que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, "construyen" sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. De esa concepción de "construir" el pensamiento surge el término que ampara a todos. Puede denominarse como teoría constructivista; por tanto, todo aquello que entiende que el conocimiento, es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo.

Para Coll (1990), las fuentes teóricas de la concepción constructivista son: la teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget, las teorías del procesamiento humano de información, la teoría de la asimilación o aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vigotsky; estas teorías brindan a la educación sus sustentos para la práctica social y socializadora, fundamentados en componentes afectivos y psicosociales, relacionados con el desarrollo y el aprendizaje (sentido y significativo).

6. ACTIVIDADES

Las actividades se desarrollaran en las siguientes etapas:

1. El **Diagnóstico**; para determinar las expectativas de los docentes, sus necesidades, sus desacuerdos y sus necesidades de perfeccionamiento; a través de un encuentro cara a cara entre los maestros de Básica y de Bachillerato del Centro Educativo Riveras del Daule.
2. **Sensibilización**: con la finalidad de envolver el trabajo de mística y ética, esto estará concentrado en tres talleres: ser maestro, ser excelente para el cambio creativo y educación emocional.
3. **Perfeccionamiento**: constituido por una serie de talleres que tendrán su origen en el diagnostico, su finalidad será cubrir los aspectos donde los maestros satisfarán su necesidad de formación, entre estas se destacan: las teorías de la reforma, los ejes transversales, los contenidos de la reforma, estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo, planificación e integración de áreas y evaluación cualitativa.

Las actividades propuestas tienen su punto de inicial en *la unidad educativa*, en los requerimientos del contexto y las necesidades que esta tiene; su segundo punto focal se concentra en *los docentes*, en sus exigencias, expectativas, carencias y sobre todo en las necesidades de formación para poder acceder a las exigencias a las que deben responder al contexto.

Al punto de partida se le identifica como *el Diagnóstico*, puesto que sobre la base de lo planteado se construirá el *Sistema de Perfeccionamiento*, sin dejar de considerar

los *planteamientos curriculares formulados desde el Nivel Central*, que serán los planteamientos que deberán ser adaptados a los resultados del diagnóstico.

Por *Sistema de Perfeccionamiento*, debe entenderse la manera de estructurar el procedimiento de formación que se seguirá para instruir a los docentes, en este caso se plantea de dos maneras:

1. *Integral*: considerando para esto dos fases: (a) Fase I de Sensibilización Docente; para estimular en los mismos su vocación y roles a emplear, la motivación y las potencialidades que éstos poseen y la empatía necesaria para enfrentar los nuevos retos; (b) Fase II de Formación Docente, ello se debe emplear la epistemología para entender lo que los *autores fenomenológicos* afirmaron, que los objetos de conocimiento son los mismos que los objetos percibidos, y para enfrentarse al problema se debe clarificar la relación entre el acto de conocer y el objeto conocido, lo que resalta la importancia de su participación y la razón del por qué formarse.
2. *Específico*: en este curso se considera necesario, responder a las necesidades de la *actualidad educativa*, con respecto a los avances y propuestas teóricas novedosas en el campo educativo, para mantener la motivación y el deseo de aprender y las oportunidades de aplicación en el aula. A estas fases se le brindará acompañamiento y retroalimentación durante todo el proceso de formación.

Para la ejecución de este modelo se considerarán los *Talleres Metodológicos para Docentes*, centrados en los resultados de consultas de perfeccionamiento, cada taller estará estructurado en dos módulos o subtalleres de aprendizaje o según se requiera.

En cada taller los participantes serán puestos en situación de experiencia de aprendizaje e interacción grupal diferente a la vida cotidiana escolar, a través de dinámicas grupales: juegos de simulación, lecturas, dinámicas, videos, entre otros; lo que facilita la observación, reflexión y la creatividad, y con la ayuda del coordinador-facilitador se tiene acceso a medios educativos con el fin de modelar el proceso de aprendizaje.

Después de cada una de las sesiones, llevarán una tarea surgida de la experiencia vivida y en relación a las situaciones específicas que los conciernen. En la sesión siguiente, darán cuenta en el grupo de las observaciones, acciones y refecciones implicadas en dicha actividad.

El primer subtaller se centrará en el desarrollo de relaciones grupales para crear un clima de confianza y de participación, luego se elaborará un diagnóstico sobre la realidad escolar: alumnos, familias, dificultades y logros en el trabajo, se recogerá además información sobre las situaciones en las cuales la relación docente-alumno revele quiebres y se trabajará sobre los aspectos que ellos pueden abordar, desde una autocrítica a su rol, específicamente en lo que concierne a sus actitudes y a las consecuencias de sus propias acciones.

La actividad anterior puede realizarse en tres, dos o un subtaller, esto va a depender del tiempo disponible para los mismos. Debe definirse además los ámbitos en los cuales ellos desean acrecentar su eficacia y concretan sus debilidades frente al manejo de conceptos, procedimientos o actitudes frente a estos aspectos.

El lapso de tiempo entre cada subtaller, media un mes aproximadamente, en el cual la tarea tiene la función de puente entre la experiencia del taller y la del aula de clases.

A lo largo del taller irá ocurriendo un proceso que permitirá a los participantes experimentar sentimientos y emociones importantes y diferentes, a través de las cuales se les facilitará el reconocer y cuestionar momentos en la situación de enseñar y aprender. Este reconocimiento y cuestionamiento se refiere a las personas que están involucradas en el proceso de enseñanza, a los obstáculos, deficiencias y posibilidades del mismo. Irán surgiendo en las conversaciones puntos críticos de la experiencia del enseñar y aprender. Es decir, los participantes se convertirán en observadores de su propia práctica, con todo lo que esto significa en cuanto a las posibilidades de las nuevas propuestas.

En el taller los participantes experimentarán que su palabra es tomada en cuenta, es accesible y valorada, lo que abre la posibilidad de atreverse a proponer además de criticar, por lo tanto se aceptarán las críticas y propuestas de otros.

Se dará un aprendizaje o capacitación desde una relación empática, por que se la dará a partir de ejercicios, de simulación, lo que permitirá observar, distinguir, y describir sus propios comportamientos.

Evaluación del Modelo

La evaluación al sistema de perfeccionamiento, es importante para poder hacer los ajustes pertinentes a los que haya lugar, esto implica analizar el contexto, identificar las exigencias o necesidades a las que los docentes deben responder.

Dentro del proceso de evaluación se ubica el modelo de perfeccionamiento, que busca dar respuesta a las situaciones iniciales presentadas por los docentes, desarrollarlo y a medida que se desarrolle se evaluarán las situaciones futuras que se presenten en el contexto y que afecten a la escuela y por ende la praxis docente y su gestión de aula.

Este sistema de evaluación permitirá verificar los avances o involución del mismo, se han de considerar las necesidades de: el contexto, la comunidad y los docentes. El análisis de los resultados de este proceso ayudará a comprender mejor la naturaleza de los problemas, que en su ejecución ya están produciendo por sí mismos acción, están generando temas para la reflexión colectiva (uso colectivo de los resultados o vuelta de la información a la comunidad), ligando la investigación a la acción, el conocimiento y la práctica.

Toda esta programación se desarrollará en el curso del año escolar 2012-2013, y las acciones serán desarrolladas según el consenso de los participantes.

9. BIBLIOGRAFIA

- Aja, J. M. (2000). Enciclopedia general de la educación. España: Océano
- Alegre, Juan Ramón (1994). Influencia de las Principales Corrientes Pedagógicas y psicológicas en la Educación Infantil. Extraído el 1 de Agosto del 2011 de www.formaciondidactica.com/corrientes.pdf
- Araujo, M. (2009). Modelos Pedagógicos. Extraído el 16 de Agosto del 2011 de <http://metdelainvs.blogspot.com/2009/02/modelos-pedagogicos.html>
- Avilés Garay, Edgardo., (2004). Definiciones de Currículo. Extraído el 24 de Septiembre del 2011 de <http://www.pucpr.edu/facultad/ejaviles/ED%20627%20PDF%20Files/02-16-2004/Definiciones%20de%20Curr%EDculo.pdf>
- Aycachi Inga, Rómulo (2008). Educación Tradicional. Extraído el 16 de Agosto del 2011 de <http://es.scribd.com/doc/7471751/Educacion-Tradicional>
- Borrero, M. (2011). Etimología de la Palabra Pedagogía .Extraído el 18 de Julio del 2011 de <http://es.scribd.com/doc/55910999/Etimologia-de-la-palabra-pedagogia>.
- Cerezo Huerta, Héctor (2007) Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Extraído el 18 de Agosto del 2011 de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/corrientes-pedagogicas-contemporaneas>
- Clavijo, A., Casas, R. & Osorio, M. (2005). Psicología Educativa. Extraído el 1 de Agosto del 2011 de <http://psicoloeducativa.blogspot.com/>
- Coll, C (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Contreras, C. (2011). Educación y Pedagogía. Extraído el 15 de Julio del 2011 de http://www.libreriapedagogica.com/butlletins/butlleti20/educacion_y_pedagogia.htm10.htm

De Zubiría Samper M., (2004). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia.

Díaz- Barriga. F., Lulu Ma., Pacheco D., Saad E., Rojas-Drummond A. METODOLOGIA DE DISEÑO CURRICULAR para Educación Superior. (2010). México. Editorial Trillas, 1990 (reimp. 2010).

Enciclopedia Encarta 2009. Microsoft® Student 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008. "Pedagogía."

Enciclopedia Gran Enciclopedia Rial. Unión Soviética. XI. Educación y Enseñanza. Extraído el 19 de agosto del 2011 de http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=5545&cat=educacion

Gadotti, M. (1998). Historia de las Ideas Pedagógicas, México: Siglo XXI. Extraído el 20 de Julio del 2011 de http://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=5xRyyoX_FUoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=historia+de+la+pedagogia&ots=m5oDkBbbiR&sig=VvDAPUEyN63BaNOyssP8R7KpjQ8#v=onepage&q=historia%20de%20la%20pedagogia&f=false

Gajardo, A. . (2011). Guía Didáctica para la obtención de la maestría de Pedagogía sobre Realidad pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los centros Educativos de Básica y Bachillerato del País durante el año 2011-2012. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja Ecuador.

García Z., (2011). Teorías de la Educación. Extraído el 7 de Septiembre de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/garcia_santos_zoila_libertad/teorias_de_la_educacion.htm

García, J. (2011). Paradigma Humanista en la Educación y Carl Rogers. Extraído el 9 de Septiembre del 2011 de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=355>

Gran Enciclopedia Rial: Humanidades y ciencia. (2011) Extraído el 24 de Julio del 2011 de http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=8453&cat=Historia

Herrera, J. (2005). ¿Es ciencia la Pedagogía?. Extraído el 15 de Julio del 2011 de <http://www.sappiens.com/sappiens/comunidades/edsoarti.nsf/%C2%BFES%20ciencia%20la%20Pedagog%C3%ADa/592FF33CDB8B6AA0C1256F950048909D!opendocument>

Leiva Zea, F (1999). Pedagogía para una educación diferente (pag.40). Quito Radmandí.

López, N. (2007). Importancia del Currículo en la Enseñanza. Extraído el 31 de Agosto del 2011 en <http://nlopezmonsalve.bligoo.com/content/view/76366/La-importancia-del-Curriculum-en-la-Ensenanza.html>

Maldonado, T. (2007). Pedagogía y Educación. Extraído el 17 de julio de <http://thamaramaldonado.lacoctelera.net/post/2007/09/30/pedagogia-y-educacion>

Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Planes y Programas de la Institución en ejecución. Extraído el 31 de Octubre del 2011 de <http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodilInfo=235>

Morgo, R. (2011). ¿Cual fue el papel de la Iglesia Católica y sus repercusiones en la cultura Española? Extraído el 15 de Octubre del 2011 <http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110217131602AAspG2w>

Nieda, J., Macedo, B. (2011) Las Fuentes del Currículo. Biblioteca Virtual de la Organización de estados Iberoamericano .Extraído el 9 de Septiembre del 2011 de <http://www.oei.es/oeivirt/curricie/curri03.htm>

Palacios M. (2000) .Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO. Santiago de Chile realizado del. 23 al 25 de agosto del 2000 .Extraído el 25 de Septiembre del 2011 del sitio web <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios.pdf>

Pérez Castelló, J. (1998). Proyecto Docente para la signatura "Bases Psicopedagógicas para la educación especial". Extraído el 16 de Agosto del 2011 de <http://perezcastello.typepad.com/psicología/punto1.pdf>

Posso, M., (2010). .Teorías del Aprendizaje. Guía Didáctica como parte del programa de la Maestría en Pedagogía. Universidad Técnica Particular de Loja.pp.22-23. Loja-Ecuador

Reimers, F. (2002). Tres Paradojas Educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para Impulsar las oportunidades educativa. OEI-ediciones- Revista Americana de Educación-Número 29. Extraído el 30 de Octubre del 2011 de <http://www.rieoei.org/rie29a06.htm>

Ríos, M. (2008). El Marxismo y la Educación. Extraído el 24 de Septiembre del 2011 de <http://educienciasmariosq.blogspot.com/2008/06/el-marxismo-y-la-educacion.html>

Robledo, M., Cordero G., y Kunkel M. Contexto Educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Año III-Número 19 (2011). Extraído el 31 de Agosto del 2011 de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-07.htm>

Rodríguez Palmero M., (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Extraído el 5 de Octubre del 2011 de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>.

Sánchez G. (2007). Nuevos Modelos Curriculares. Extraído el 23 de Octubre del 2011 de [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/c\)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.8.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%201/c)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.8.pdf).

Sánchez, V. (2010). Guía Didáctica sobre Pedagogía General como parte del programa de la maestría en Pedagogía. Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador.

Suarez, M. (2011) Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y sus Implicaciones en las Tareas del Docente y Desarrollo Curricular. Extraído el 13 de septiembre del

2011 de <http://es.scribd.com/doc/267406/Las-Corrientes-Pedagogicas-Contemporaneas>

Terán, R. (2002). Visión Panorámica de los Enfoques Pedagógicos Actuales. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Quito. (Documento trabajado para el Programa PRENATAL, (2002) Extraído el 19 de Agosto del 2011 de <http://www.uasb.edu.ec/reforma/subpaginas/visionpanoramica.htm>

Urrejola, M. (2011). Currículo Academista. Extraído el 7 de Septiembre del 2011 de <http://es.scribd.com/doc/56823047/CURRICULUM-ACADEMICISTA>

Vergara J. (2011).La Historia del Currículo. Extraído el 20 de Octubre del 2011 de <http://www.uned.es/fac-pedag/pdf/48922A.pdf>

Villegas, M. (1999). El constructivismo: Algunos de sus modalidades, su Epistemología, su Axiología y su práctica. Artículo de investigación. Educare: volumen 3 número Único. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Barquisimeto. Lara

www.educacion.gov.ec (2010).Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010. Extraído el 30 de Octubre del 2011 de http://www.educacion.gov.ec/upload/Fundamentos_pedagogicos.pdf

10. ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (MAESTROS BASICA Y BACHILLERATO)

A. IDENTIFICACIÓN

1. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

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

2. UBICACIÓN

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

3. INFORMACIÓN DOCENTE

3.1. Sexo

M () F ()

3.2. Edad

25-30 () 31-40 () 41-50 () +50 ()

3.3. Antigüedad (años)

1-5 () 6-10 () 11-20 () + 25 ()

4. PREPARACIÓN ACADÉMICA

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

5. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

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

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

1. ¿Conoce usted el PEI de su institución?

SI () NO ()

2. Indique el método –pedagógico que presenta el centro en el cual labora

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

SI () NO ()

¿Por qué?

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

SI () NO ()

Describa algunas

5. ¿Con qué modelo pedagógico identifica su práctica docente?

Conductismo ()

Constructivismo ()

Humanismo ()

Pragmatismo ()

Identifique el fundamento de su respuesta

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

SI () NO ()

7. ¿Han gestionado por parte de la planta docente la capacitación respectiva?

SI () NO ()

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

SI () NO ()

9. ¿Su capacitación pedagógica la realiza en la línea del Centro Educativo?

SI () NO ()

¿Por qué?

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

SI () NO ()

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

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

Afectivo ()

Académico ()

Activo ()

Pasivo ()

2. Las sesiones de clase las planifica:

Usted ()

El Centro Educativo ()

El Ministerio ()

Otro ()

Especifique:

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

Recursos ()

Procesos ()

Actividades ()

Contenidos ()

¿Por qué?

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

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

SI ()

NO ()

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

SI ()

NO ()

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:

Imitan sus actitudes ()

No reproducen buenas conductas ()

Les molesta su actitud ()

Le reprochan sus actos ()

Solicitan mejoras ()

9. Cuando detecta problema en sus estudiantes:

Aborda el problema con ellos ()

Los remite al DOBE ()

Dialoga con los involucrados ()

Actúa como mediador ()

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA

1. Cuando detecta problemas conductuales en los estudiantes:

Llama al padre /madre de familia ()

Dialoga con el estudiante ()

Lo remite directamente al DOBE ()

Propone trabajos extras ()

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:

La conducta del estudiante ()

Lo que establece el Entro Educativo ()

El rendimiento académico estudiantil ()

Programaciones planificadas ()

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

SI () NO ()

¿Por qué?

8. La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:

Afectiva ()

Académica ()

Activa ()

Pasiva ()

9. ¿Tus maestros emplean los recursos que posee el centro educativo?

SI ()

NO ()

10. ¿Tus maestros emplean técnicas que les ayuden a comprender la asignatura?

Describe algunas:

11. ¿La forma de dar la clase de tus maestros es fría y sólo se dedica a la asignatura?

SI ()

NO ()

12. ¿Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer tus maestros los contenidos de las asignaturas?

SI ()

NO ()

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

SI ()

NO ()

¿Qué te gustaría que hicieran de novedosos tus maestros?

14. De tu maestro o maestra te gustan:

Sus actitudes ()

Su buena conducta ()

Su preocupación por ti ()

15. Cuando tienes problemas:

Tu profesor/a te ayuda ()

Te remite al DOBE ()

Dialoga contigo ()

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

C. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

17. Cuando tus maestros detectan mala conducta en ti:

Llaman a tu padre/madre ()

Dialogan contigo ()

Te remiten directamente al DOBE ()

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

SI () NO ()

¿Por qué?

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

Cada mes ()

Cada trimestre ()

Cada quinquimestre ()

Cada semestre ()

Cuando tienes problemas personales ()

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

SI () NO ()

¿Por qué?

ANEXO 3

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		
Contragumenta, 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 la 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 es

.....

ANEXO 4

AUTORIZACIÓN DE EL CENTRO EDUCATIVO RIVERAS DEL DAULE PARA LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, Octubre de 2011

Señor (a)
Rector-Director de Instituciones Educativas
En su despacho.-

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, viene trabajando en varias líneas de Investigación en el ámbito de la Educación, en cooperación interinstitucional con varias Universidades e instituciones relacionadas con aspectos sociales. Además, es de interés de nuestra institución la formación superior para aportar al proceso de investigaciones nacionales que respondan a la necesidad imperiosa de que en el Ecuador se realicen estudios con un alto nivel de impacto en el desarrollo educativo y social.

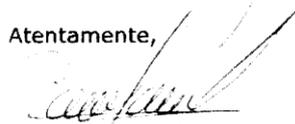
Por ello, me permito dar a conocer que en el ámbito de la investigación, en particular en el Postgrado de Pedagogía, se ha planificado el proyecto de Investigación Nacional, cuyo tema versa en: **"REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE BÁSICA Y BACHILLERATO DEL PAÍS, DURANTE EL AÑO 2011-2012"**.

Por lo expuesto, solicito a usted Sr. (a) Rector (a) - Director (a), muy comedidamente, autorice a *Ingeniera Roberta Fariso Helguín*, Maestrante del Postgrado en Pedagogía de la Universidad Técnica Particular de Loja, realice dicha investigación en la institución que usted acertadamente dirige.

Es importante indicar, que la UTPL se encuentra apoyando el trabajo de nuestros maestrantes y la labor que desplegarán en esta investigación, puesto que los datos levantados serán utilizados con fines netamente académicos e investigativos, guardando así la identidad de las personas e instituciones participantes. Una vez que se tenga los resultados analizados, se entregará el debido reporte a su Institución..

Segura de contar con la favorable atención al presente, sin otro particular, me suscribo de usted, expresándole mis sinceros agradecimientos.

Atentamente,


Dra. Carmen Sánchez L.

COORDINADORA ACADÉMICA DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA



Guayaquil, 13 de Octubre del 2011

Sr. Lcdo.

Edison Ruiz Huacòn

RECTOR DEL CENTRO EDUCATIVO RIVERAS DEL DAULE (Enc)

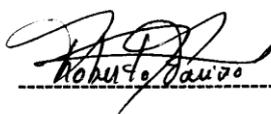
Ciudad.

De mis consideraciones:

El suscrito, maestrante de la Universidad Técnica Particular de Loja, con cédula de identidad 0906657804, solicita muy comedidamente a usted, se digne, permitir la aplicación de encuestas y observaciones a una muestra de estudiantes y docentes que servirán única y exclusivamente para la estructuración de mi tesis de Maestría en Pedagogía con el tema "Realidad de la Práctica Pedagógica y Curricular en la Educación Ecuatoriana en los Centros Educativos de Básica y Bachillerato del País durante el período lectivo 2011 – 2012".

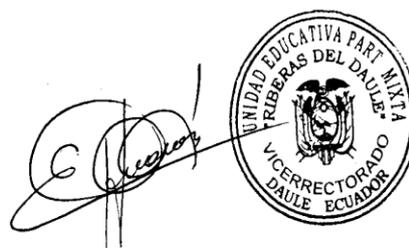
Por la atención que se sirva dar a la presente solicitud, le anticipo mi más sincero agradecimiento.

Atentamente,



Roberto Fariño

Lcdo. Francisco Roberto Fariño Holguín



ANEXO 5

VISTAS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR MIXTO RIVERAS DEL DAULE



