



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA



La Universidad Católica de Loja

**MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
POSTGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**Realidad de la práctica pedagógica y curricular en el Colegio Fiscal
Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo
de la ciudad de Guayaquil, durante el año lectivo 2011-2012.**

Diseño de una propuesta pedagógica

*Tesis de Investigación previa
a la obtención del Título de
Magíster en Pedagogía*

AUTOR:

Jaime Martín Pow Chon Long Moreno

DIRECTOR DE TESIS:

Mgs. Olmedo Ecuador Eugenio Domínguez

CENTRO ASOCIADO GUAYAQUIL

AÑO 2012

CERTIFICACIÓN

Mgs. Olmedo Ecuador Eugenio Domínguez

DIRECTOR DE TESIS

CERTIFICA:

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

Mgs. Olmedo Ecuador Eugenio Domínguez

CI: 070218607-3

Guayaquil, 13 de febrero del 2012

CESIÓN DE DERECHOS

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

Yo, JAIME MARTÍN POW CHON LONG MORENO, con número de cédula: 091149220-5, en calidad de autor de la presente investigación, eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo.

Yo, OLMEDO ECUADOR EUGENIO DOMÍNGUEZ, con número de cédula: 070218607-3, en calidad de Director de Tesis, declaro ser coautor de la presente investigación y en solidaridad con el autor, eximo a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes de futuras acciones legales o reclamos por el desarrollo del presente trabajo investigativo.

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

Para constancia, suscribimos la presente Cesión de Derechos a los trece días del mes de febrero del año dos mil doce.

.....
Mgs. Olmedo Ecuador Eugenio Domínguez

CI: 070218607-3

DIRECTOR DE TESIS

.....
Jaime Martín Pow Chon Long Moreno

CI: 091149220-5

AUTOR

AUTORÍA

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

.....
Jaime Martín Pow Chon Long Moreno

CI: 0911492205

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a la UTPL por permitir que mis aportes como maestrante sean considerados como retribución académica y humana a la sociedad ecuatoriana que demanda, constantemente, profesionales éticos, justos y, sobre todo, verdaderos seres humanos.

Al cuerpo docente del Postgrado en Pedagogía, por contribuir con su conocimiento y calidad a mi formación superior con eficiencia, transparencia y conducción permanente.

A la Colegio T.E. “28 de Mayo” de Guayaquil, que brindó la apertura cordial para el desarrollo del presente informe. A las autoridades del colegio, Patria León, María Vicenta Alcívar, Imelda Troya, a los profesores y estudiantes que con amabilidad y paciencia participaron en el monitoreo y desarrollo de este proyecto.

A mis padres, hermanos y sobrina, por ser un constante referente humano y cristiano.

A la Sandra Albán M., por su apoyo incondicional y confianza brindada como Directora y compañera durante estos años en la Carrera de Pedagogía, que ve, por fin, mis anhelos cristalizados en sus expectativas y buenos deseos.

A Segundo, Panchita, Lenin mi sentimiento imperecedero; a Nathalie, cuyos triunfos y compañía moldearon mi vida. A mis colegas y amigos que aún seguimos en el camino de la formación académica y artística. A mis maestros universitarios: Arturo Campos y las insuperables “Cecilias”.

Gracias a quienes olvido mentalmente, pero recuerdo en mi corazón.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

Paulo Freire

**Realidad de la práctica pedagógica y curricular en el Colegio Fiscal
Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo
de la ciudad de Guayaquil, durante el año 2011-2012.
Diseño de una propuesta pedagógica**

ÍNDICE

1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Marco teórico	8
3.1. Capítulo I	8
3.1.1. Concepción y definición del concepto de pedagogía	8
3.1.1.1. Concepciones	8
3.1.2. Modelos pedagógicos	11
3.1.3. Concepto de modelo pedagógico	17
3.1.4. Modelos didácticos	18
3.1.5. Identificación de paradigmas psicológicos del proceso de enseñanza–aprendizaje	20
3.1.5.1. Paradigma conductista	20
3.1.5.2. Paradigma cognoscitivista	20
3.1.5.3. Paradigma humanista	21
3.1.5.4. Paradigma histórico-social	22
3.1.5.5. Paradigma constructivista	23
3.1.6. Rol del docente, alumno, metodología, recursos y evaluación	24
3.1.6.1. Del paradigma conductista	24
3.1.6.2. Del paradigma cognoscitivista	24
3.1.6.3. Del paradigma humanista	24
3.1.6.4. Del paradigma histórico-social	25
3.1.6.5. Del paradigma constructivista	26
3.2. Capítulo 2	27
3.2.1. El currículo	27
3.2.1.1. Concepción, funciones, importancia	27
3.2.2. Modelos curriculares	29
3.2.2.1. Currículo por contenidos	29
3.2.2.2. Currículo por objetivos	30
3.2.2.3. Currículo centrado en el alumno	30

3.2.2.4.	Currículo centrado en procesos	30
3.2.2.5.	Currículo oculto	31
3.2.2.6.	Currículo emergente	31
3.2.2.7.	Currículo nulo	31
3.2.2.8.	Currículo explícito	32
3.2.3.	Modelos curriculares exitosos	32
3.2.4.	Tendencias curriculares	35
3.3.	Capítulo 3	37
3.3.1.	La pedagogía contemporánea y su práctica (Educación en el siglo XXI)	37
3.3.1.1.	Buenas prácticas pedagógicas	37
3.3.2.	Políticas educativas ecuatorianas	38
3.3.3.	Transformación educativa ecuatoriana	43
4.	Metodología de la investigación	45
4.1.	Contexto	45
4.1.1.	Elementos geográficos e institucionales	45
4.1.2.	Elementos socio-demográficos	46
4.2.	Métodos	47
4.3.	Técnicas	48
4.4.	Instrumentos de investigación	49
4.5.	Participantes	50
4.6.	Procedimientos	51
4.7.	Recursos	52
5.	Resultados obtenidos	53
5.1.	Tabulación, presentación y análisis de resultados de las encuestas a maestros de Básico y Bachillerato	53
5.1.1.	Identificación	53
5.1.2.	Planificación pedagógica y actualización del Centro Educativo	59
5.1.3.	Práctica pedagógica del docente	69
5.1.4.	Relación entre educador y padres de familia	79

5.2.	Tabulación, presentación y análisis de resultados de las encuestas a estudiantes de Básico y Bachillerato	84
5.2.1.	Planificación pedagógica y actualización (PEI)	84
5.2.2.	Práctica pedagógica del docente	90
5.2.3.	Relación entre educador y familia	101
5.3.	Tabulación, presentación y análisis de resultados de las fichas de observación áulica a maestros	106
5.3.1.	Observaciones generales	107
5.3.2.	Recursos didácticos privilegiados	109
5.3.3.	Propósito de la clase	112
5.3.4.	Rol del docente	114
5.3.5.	Rol del estudiante	117
6.	Discusión	120
6.1.	Conclusiones	125
6.2.	Recomendaciones	127
6.3.	Propuesta	128
6.3.1.	Introducción	129
6.3.2.	Justificación	131
6.3.3.	Objetivos	131
6.3.3.1.	Objetivo general	131
6.3.3.2.	Objetivos específicos	132
6.3.4.	Metodología	132
6.3.5.	Sustento teórico	134
6.3.6.	Actividades	137
7.	Bibliografía	139
8.	Anexos	

1. RESUMEN

Es necesario que las instituciones técnico-fiscales rediseñen su oferta educativa a los beneficiarios directos del sistema, alumnos y alumnas, con conocimientos, habilidades y actitudes significativas y que aporten de manera efectiva a los procesos de desarrollo de nuestras regiones. En el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo se necesita abordar el desarrollo de proyectos áulicos para organizar una práctica educativa globalizada e interdisciplinaria en la que el punto vital no son las necesidades educativas y los intereses de las alumnas.

La propuesta consiste en la redirección de la formación docente y la conciencia de la validez de la reforma curricular en las secciones Básica y Bachillerato y está dirigida a incrementar las fortalezas del maestro mediante una integración y transversalización entre disciplinas; estas relaciones sustentarán los proyectos educativos que se oferten en el salón de clases. Para esto es necesario retomar ciertos paradigmas educativos que confirmen el interés del maestro en desarrollar una cultura del proyecto, de retos y consecuencias que una propuesta con objetivos a mediano o largo plazo, puede ofrecer.

2. INTRODUCCIÓN

Permanentemente, la realidad pedagógica y curricular de los centros educativos ecuatorianos camina hacia otro rumbo, muchas veces lejano, que las propuestas educativas actuales trazan. La educación nacional se adscribe a las corrientes y metodologías contemporáneas y exige a un profesional en educación capacitado, reflexivo y humano que adopte una conciencia transformadora.

Las reformas educativas nacionales actuales impulsan y auspician proyectos que permitan satisfacer las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares derivados de los acelerados cambios que vive nuestra sociedad. Por ello, es necesario que las instituciones fiscales técnica re-diseñen su oferta educativa a los beneficiarios directos del sistema, alumnos y alumnas, con conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida, que faciliten su formación como personas integrales, ciudadanos y trabajadores, que aporten de manera efectiva a los procesos de desarrollo de nuestras regiones.

En el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo se percibe la necesidad de abordar el desarrollo de proyectos áulicos en las dos secciones y jornadas para organizar una práctica educativa globalizada e interdisciplinaria en la que el punto vital no es la disciplina propiamente dicha sino las necesidades educativas y los intereses de las alumnas. El diseño de una propuesta pedagógica permitirá que todos los actores del proceso de aprendizaje reconozcan una necesidad de crecimiento personal y profesional.

Una realidad curricular y pedagógica en nuestros centros educativos expone una dimensión tangible e indiscutible: necesitamos de maestros que re-vean su accionar docente y humano, que re-diseñen sus proyectos de vida

y que el camino de la constante especialización sea la única vía de profesionalización. Pero los cambios no terminan allí, es necesario entender, desde la docencia, que los procesos de transferencia van de la mano con la formación de los maestros. Ubicarse en un centro educativo que permita un período de observación y tabulación de su realidad pedagógica y curricular, es aportar un proyecto que reafirme la identidad de la institución o que la fortalezca dentro de un ecosistema educativo que promueva la reflexión, el hábito y el estilo pedagógico; es necesario detectar instrumentalmente la necesidad del desarrollo de una verdadera cultura pedagógica que estimule desde el currículo aprendizajes significativos que estén acompañados por nuestra identidad nacional y los valores humanos.

La práctica pedagógica y curricular de los centros educativos debe evidenciar la profesionalización de los maestros. Esta es la evidencia ideal que refleja una realidad docente e institucional que, muchas veces, promueve la polarización, la contradicción, la exclusión e improvisación como marcadores de una tradición educativa que perjudica e impide distinguir la necesidad de la transformación. Los resultados del proyecto demostrarán que existen diferencias y desniveles, pero que un colectivo presente diferencias vitales significa que estas se saben manejar desde el re-conocimiento, el consenso y la exigencia institucional redactada en la misión, visión, código de convivencia y el PEI.

No podemos abstraernos de una época que se manifiesta con un sinnúmero de signos que exigen ser decodificados por las lecturas de los pedagogos e instrumentalización de los maestros. Ya Vigotsky (1988, p.87) reconoció que “en la herramienta y los signos como instrumentos mediadores, un sistema de símbolos que necesitarán abrirse al receptor”. La lengua, los números, el entorno social y natural son sistemas de signos que construyen internamente una realidad en el estudiante que necesita de una representación

y de habilidades cognitivas que evidencien la práctica pedagógica en los centros educativos.

Los espacios educativos en los que se forman miles de jóvenes ecuatorianos exigen, cada vez, reformas profundas y urgentes, de grandes magnitudes. El desarrollo profesional constante, evidenciable y constructivo de los maestros es una necesidad indiscutible. Hablar de las capacitaciones docentes no es una novedad, ni tampoco un privilegio; la formación profesional y humana del docente ecuatoriano debe ubicarse frente a los desafíos que propone la Reforma Educativa Ecuatoriana. Las evidencias antes aludidas deben nacer en las prácticas efectivas que sostengan el crecimiento docente, ya que tanto maestro como estudiante construyen el aprendizaje que no debe dejar de ser, nunca, significativo.

El objetivo general de esta investigación consistió en conocer y evaluar las diferentes prácticas pedagógicas y curriculares que se dan en el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo de la ciudad de Guayaquil. Como objetivos específicos se buscó:

- Identificar el paradigma adoptado por el maestro en sus prácticas educativas.
- Evaluar, medir y re-alimentar el impacto que causan las prácticas pedagógicas exigidas por una educación de calidad y calidez.
- Determinar los aspectos que requieren fortalecer las acciones docentes basadas en un modelo pedagógico reflexivo y significativo.
- Plantear una propuesta alternativa que incremente el valor de la interrelación entre contenidos y maestros.

La mayoría de los maestros tomados como muestra para esta investigación si pudieron identificar su postura frente al modelo elegido; pero no muchos pudieron justificar sus acciones dentro de un marco teórico y

conceptual que permitiría que la acción pedagógica y los procesos de aprendizaje conserven el principio de autoridad y que no se diluyan en solo el “hacer” sino que partan de la observación, pase por la reflexión y teorización, se concrete en la práctica y se transfiera a la vida.

Los postulados del MEC y los establecidos por el colegio se pueden enriquecer con el diseño de una propuesta que aliente la capacitación del docente, pero no solo por estar al día en tendencias o aprendizajes, sino por la necesidad de re-ver el acto de enseñar que siempre necesita de nuevas maneras o metodologías que puedan integrar las propuestas curriculares de las áreas, asignaturas y contenidos. Las autoridades de la institución seleccionada se mostraron entusiastas e interesadas en conocer el diseño de una propuesta que lleve a la práctica las aspiraciones del Ministerio y las del colegio con el objetivo de enriquecerlas con elementos que ayuden a todos los componentes de la comunidad educativa a un crecimiento personal, profesional y social.

Aprender a enseñar es un proceso que todas las instituciones educativas fiscales y particulares deben tomar en cuenta muy en serio. Los profesores deben reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas e investigar sobre las nuevas maneras de construir aprendizaje; las instituciones deben monitorear constantemente, desde la experiencia áulica, la preocupación del docente en su constante formación y maneras de transferir su saber. Por esto, el proyecto puede llamarse también de “Investigación y Desarrollo” ya que, como indica Barrios, se puede definir como la “investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales...” (1998, p: 7). Esta investigación está orientada hacia una propuesta educativa que se fundamenta en el análisis, observación e investigación. El diagnóstico de necesidades ha sido expuesto en los apartes anteriores y como consecuencia

de los eventos observados y datos tabulados se puede acoger este proyecto para identificar, con anterioridad, efectos y consecuencias futuras.

La factibilidad de este proyecto, desde el punto de vista de la elaboración o diseño estableció niveles de prioridades, es decir, una revisión constante de las prácticas pedagógicas y curriculares pueden actualizar la profesionalización del docente del Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio Y Administración Veintiocho de Mayo de la Ciudad de Guayaquil y fortalecer la integración de estudiantes y maestros dentro del proceso de aprendizaje. La determinación y concienciación de un modelo pedagógico se establece como prioridad al momento de iniciar cualquier práctica educativa.

La determinación del tiempo estuvo dada por la selección de las secciones (básica o bachillerato) con las que se trabajará. En función de la población estudiantil, de los horarios en los que las secciones realizan sus actividades y de la disposición de docentes y autoridades este proyecto se viabilizó desde el 25 de agosto del 2011, y su culminación llegó el 3 de octubre del 2011. Cabe destacar que el trámite para solicitar las autorizaciones correspondientes se inició a fines de agosto; sin embargo, el documento que formalizaba los permisos correspondientes ante las autoridades se entregó vía e-mail el martes 1 de noviembre. Gracias a la buena voluntad y colaboración de las autoridades del colegio “28 de Mayo”, se pudieron realizar las encuestas, entrevistas y observaciones en las instalaciones del plantel antes del envío del oficio. El tiempo se distribuyó durante esos meses en la visita al plantel durante tres días a la semana, en jornadas de 07h15 hasta las 10h15, en el Bachillerato; es decir, antes del 1er recreo; y en jornadas vespertinas desde las 13h20 hasta las 15h00, en la sección Básica. Las entrevistas a las autoridades se concentraron en la figura de la Vicerrectora pues fue la persona que monitoreó constantemente las actividades del investigador y coordinó las entrevistas con maestros y estudiantes. La Sra. Rectora estuvo siempre atenta al proceso de

recopilación de datos cuyos informes verbales los solicitaba una vez cada semana o cada dos.

La selección del número de maestros y alumnos de la Básica y del Bachillerato fue considerada por la UTPL y coincidió con la excelente disposición y colaboración de los dos sectores para las entrevistas y encuestas. Quizás en la sección Básica la labor de recopilación de datos fue ardua por la cantidad de estudiantes que acoge la institución en la jornada vespertina: más de dos mil señoritas; frente a esta incomodidad, el departamento de orientación pudo coordinar horas, estudiantes y profesores entrevistados. La doble jornada representó una ventaja logística importante a la hora de las entrevistas y encuestas.

El financiamiento de los insumos estuvo a cargo del autor de este proyecto. El factor tiempo fue la más compleja inversión y la más fructífera porque en el colegio “28 de Mayo” las autoridades de las dos secciones planifican con precisión y prolijidad todos los actos de las semanas de trabajo, incluyendo las actividades extra-curriculares (cheer-leaders, banda de guerra, capacitaciones, defensa civil, etc.); por eso, la inclusión de las visitas áulicas y entrevista a maestros tuvo que ser incorporada con precisión en las múltiples actividades del plantel. Esto demuestra una constante labor que se transfiere del salón de clases hacia el exterior y que compete a autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia.

Cualquier propuesta investigativa que satisfaga necesidades detectadas implica cambios. En el “28 de Mayo” existe un cohesionado equipo de docentes y estudiantes que llevan adelante metas que imponen los proyectos educativos del Ministerio; por eso, la factibilidad de esta propuesta en la institución es completamente viable y puede crear otros procesos alternativos que generen relaciones entre la práctica curricular y pedagógica y la acción educadora.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Capítulo I

3.1.1. Concepción y definición del concepto de pedagogía

3.1.1.1. Concepciones

Concebir al mundo y sus fenómenos desde diferentes perspectivas, es plantear una definición que sea capaz de generar un concepto hasta llegar a una tesis. La pedagogía, como fenómeno, ha sido concebida innumerables veces; y esta reincidencia, lejos de confundir al maestro, le permite comprender mucho mejor cuál es el ámbito del fenómeno, sus objetivos, sus tiempos, sus sujetos, etc. Creer que el papel del maestro está estrechamente relacionado con la Pedagogía, es mirar a través de un catalejo. Los profesionales en educación debemos sumergirnos en todas las lecturas posibles del proceso de enseñanza y del aprendizaje, y las diferentes concepciones de la Pedagogía permiten entender eficazmente cómo funciona el proceso.

Antiguamente la conducción del infante por las vías griegas hasta la escuela era responsabilidad del esclavo que “ago” al “paidos”, es decir: llevaba o conducía al niño. Otra concepción interesante es aquella que consideraba al sirviente como un verdadero tutor o niñoero, un ayo, alguien que allanaba al joven a encontrar los senderos correctos por sus primeras etapas de la vida, con pocos obstáculos. Quien ha leído a Homero puede descubrir que el autor representa la responsabilidad y veneración que puede rendirle un alumno a su ayo, me refiero a Aquiles quien consulta a uno de los viejos personajes del poema: Fénix intenta disuadir al héroe terco en el canto 9 al que llamamos “La embajada”:

Si piensas en el regreso, preclaro Aquiles, y te niegas en absoluto a defender del voraz fuego las veleras naves, porque la ira penetró en tu corazón, ¿cómo podría quedarme solo y sin ti, hijo querido? El anciano jinete Peleo quiso que yo te acompañase el día en que te envió desde Ftía a Agamenón, todavía niño y sin experiencia de la funesta guerra ni del ágora, donde los varones se hacen ilustres; y me mandó que te enseñara a hablar bien y a realizar grandes hechos (...) (La Iliada, verso 434)

Entonces podemos llegar con amenidad a la etimología de la palabra “pedagogo”, que es quien conduce al niño hacia las capacidades y responsabilidades del hombre completo; la conducción debe llevar a la formación de un hombre que pueda convivir en sociedad y acompañar a sus pares en la construcción del pensamiento que la va a regir.

El cristianismo provocó en la educación del hombre una conmoción notable. Las primeras escuelas cristianas tenían un objetivo muy claro: enseñar las verdades cristianas como preparación para el bautismo. Mientras el estado cuidaba de la instrucción y formación de las personas, las comunidades cristianas cuidaban de la formación moral y espiritual de sus miembros. El emperador Carlomagno entendió a la educación como una necesidad vital para la sociedad que necesitaba de una técnica que eduque (¿pedagogía?). Luego, a partir del siglo XII nacieron las universidades y adquirió importancia en el campo educativo la escolástica, enfoque con el que se pretendió conciliar de manera sistemática la verdad cristiana con el pensamiento antiguo, sobre todo a través de Aristóteles, subordinando la fe a la razón.

En el Renacimiento se produjo una reacción contra la trascendencia medieval y escolástica. Dentro de los pedagogos importantes de este período está Vittorio Da Feltre (1378-1446) quien consideraba la educación como alegría del espíritu, después de una formación rigurosamente religiosa de la

personalidad. Ya en los albores de la revolución universal del pensamiento Locke (1632-1704) precisó como principio básico de la sociedad humana el de la libertad y por tanto, consideró como fin primordial de la educación la formación del carácter y de la inteligencia libre. Para Rosseau (1712-1778) la educación era el camino directo para construir al nuevo ser humano que viviría en una nueva sociedad. El pensamiento pedagógico de Rosseau se centró en la tesis de la bondad originaria de la naturaleza humana.

Algunos siglos después podemos encontrar a la Pedagogía como una especie de expresión técnica que refleja los pensamientos de la sociedad y su quehacer formativo y educativo (siglo XVII). Dos siglos después, (XIX), Emile Littré compila una serie de palabras en lengua francesa cuya vigencia se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX; entre los términos que ofrece este diccionario está el de Pedagogía, pero desagregado hacia cierto sentido despectivo del Pedagogo. El diccionario Littré lo entiende como: “Los profesores que se encontraban en las instrucciones de gran cámara que dan a sus seguidores”. (1895)

Entender a la Pedagogía como “el arte de educar” es acercarse a las propuestas de Herbart, Nassif y Schneider quienes entienden el fenómeno como un preámbulo del arte educativo, que se enviste de técnicas y sus respectivas teorías que tomarán como referencias épocas, sociedades y su inevitable comparación. “Con Herbart (1776-1841) nació la Pedagogía científica” (Lemus, 1973). Consideró que la Pedagogía es una disciplina que se desarrolla de manera autónoma sobre la base de la Ética y de la Psicología. Postuló la necesidad de una Pedagogía científica, dando a la Didáctica una sólida base psicológica.

Para el filósofo y pedagogo español Juan Zaragüeta (1943) la Pedagogía es “la actuación de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro para el logro de un objetivo ideal que es su información instructiva y su forma educativa”. Esta

perspectiva puede conectarse con la encíclica de Pío XI que escribe en 1939, y que atañe a las concepciones del fenómeno. En su aparte 2 “El sujeto de la educación” el pontífice concibe teológicamente la Pedagogía en la que se debe “cooperar con la gracia divina (para hacer) del hombre caído, pero redimido... el verdadero y perfecto cristiano, es decir, el mismo Cristo” (Carta Encíclica “Divini illius magistri”, 1939). Las dos propuestas conciben a la Pedagogía desde la comunicación es relacionar un compromiso histórico con las responsabilidades de profesores y estudiantes. Aguilar (1996) explica como la subjetividad es fruto de la experiencia, del influjo de las relaciones sociales y del marco sociocultural en el que se desenvuelven y de las interpretaciones subjetivas; que el sujeto no es el producto del discurso, el sujeto cognoscente es un sujeto actuante a partir de la relación dialéctica entre pensamiento y acción, responsable de su propia voz.

La construcción de significados individuales y la apropiación del conocimiento resultan de la interacción sujeto-sujeto-sujeto-objeto en un marco histórico y cultural dado. Entonces, “el significado como el conocimiento es de naturaleza esencialmente social”. Esto es solo ofrece una breve reseña de algunas concepciones de la Pedagogía, faltarán muchas más, pero comprendamos a la pedagogía como el vehículo de resultado y calidad en la educación formal y humana; la apuesta por un modelo constructivista institucional, viabiliza una conveniente interpretación pedagógica.

3.1.2. Modelos pedagógicos

Según Canfux (1996, p. 14) “un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo”. En esta definición aparece un elemento nuevo en conceptualización de modelo pedagógico: la efectividad de los procesos de enseñanza.

Esta efectividad se refiere al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada, que se pretende formar como prototipo de hombre o mujer en un determinado contexto histórico, social y cultural. El concepto de tipo de sujeto que se pretende educar, según Zuluaga, apunta a señalar “con qué concepción de hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la formación del hombre, cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.” (1987, p.239). Interrogantes que no deberían ser retóricas sino concretas, que se deban responder en cualquier contexto. Los diversos modelos pueden resumirse en los siguientes:

- **Modelo Tradicionalista.** Sus metas educativas están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamenta en el transmisionismo de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El aprendizaje por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma.
- **Modelo Pedagógico Conductista.** En esta concepción, todo proceso de aprendizaje se halla representado por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. Como se intuye, el modelo tiene orientación clínica y experimental; las teorías de Iván Pavlov aportaron al estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es “conseguir una conducta determinada que se origine desde un estímulo exacto” (Pavlov citado en Black, 1995). De esta teoría se planteó dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. Los adeptos a este modelo definen el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos.

- **Modelo Pedagógico Progresista.** Sus fundamentos son las ideas filosóficas que plantea el pragmatismo. Básicamente las ideas pedagógicas progresistas se hacen evidentes en las propuestas educativas de la escuela nueva. Un aspecto importante de esta tendencia es la propuesta de una transformación total del sistema escolar, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar alrededor de quien giran los procesos de la escuela. Bajo esta perspectiva la escuela es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño y convertirse en el espacio en el cual el niño vivencia y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida de adulto.
- **Modelo Pedagógico Cognoscitivista.** En este modelo lo importante no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimientos y los procesos mentales que las generan. En este aspecto un aporte que se destaca es el carácter activo del sujeto en sus procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo.
- **Modelo Pedagógico Constructivista.** Esta concepción pedagógica establece que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores. Este proceso “parte de la experiencia y se evidencia en la creación de nuevos esquemas que, a su vez, siguen cambiando y volviéndose más complejos valiéndose del alojamiento y la asimilación” (Piaget 1977, p. 34). Los estudiantes son actores de un aprendizaje compartido y activo; estos construyen los conocimientos por sí mismos y confeccionan significados a medida que va aprendiendo.

El aporte de Lev Vygotski encuentra en el constructivismo su “dimensión social” (1988, p.90). El desarrollo cultural del hombre tiene un doble impacto: social e individual. La variación de este modelo pedagógico, el construc-

tivismo social, propone que el ser humano construye sus saberes y experiencias entre su pares (inter-psicológico) y luego consigo mismo (intra-psicológico). En el salón de clases se visualiza este fenómeno tanto en la atención voluntaria, como en la memoria lógica y en la formación de los conceptos. Todas las funciones superiores se originan con la relación actual entre los individuos. Algunas de las características del modelo constructivista son:

- El ser humano se conecta con otras representaciones posibles de la realidad.
- El saber se construye en su propia reproducción.
- Las tareas válidas son las que promueven un aprendizaje significativo dentro de un contexto real.

Por último, es necesario hacer un recuento del aporte de la Pedagogía Crítica. Esta emerge como un resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de los fundamentos teóricos contemporáneos de la pedagogía crítica tienen su origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt, quienes trabajaron en Alemania en el Instituto para la Investigación Social. El término “teoría crítica”, fue utilizado por Max Horkheimer, director del Instituto desde 1931 hasta 1958. Entre otros reconocidos teóricos de la escuela de Frankfurt se pueden citar: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, miembros de la escuela de Frankfurt (Jay, 1974-1991, p.25). Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos-críticos de la actualidad. Trabajos similares han emergido no solamente como una teoría que se comparte sino también, como nuevas perspectivas con múltiples elementos sociales tradicionales con el fin de crear nuevos órdenes que estén en posibilidad de incrementar la libertad humana.

La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. En este sentido, la Pedagogía crítico-radical presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los profesores que aplican los enfoques de la Pedagogía Crítica coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. Quienes sostienen este modelo son:

- **Paulo Freire** (Brasil). Propone las relaciones dialógicas entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización y liberación.
- **Ira Shor** (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga a nivel de empoderamiento estudiantil a nivel universitario.
- **Aronowitz** (Estados Unidos). Critica relaciones entre política y escuela. La crisis de la educación.
- **Henry Giroux** (Estados Unidos). Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición (citados en Duhalde, 2008).

De Zubiría (1994, p.8) considera que en la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación. En este sentido, un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo.

Para definir el modelo pedagógico es necesario conceptualizar formas diferentes para educar a las nuevas generaciones, esto no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas.

Los nuevos paradigmas reconocen al Constructivismo con sus dos tendencias: la clásica y la renovada (considerada ecléctica) y el Sociocognoscitismo apoyado en las tendencias Renovadas del Constructivismo y consolidado por las Teorías Contemporáneas: Educación Histórico- Cultural de Vigotsky, Aprendizaje Significativo de Ausubel, Pedagogía Conceptual de Zubiría, Mediación - Aprendizaje Mediado y Modificabilidad cognitiva de Reuven Feuerstein, Mapas Conceptuales de Joseph Novack-Gowin, D.B., pensamiento Complejo de Edgar Morín, Carl Popper (Barraza, 2002).

Actualmente se dispone de gran cantidad de material que contiene herramientas que permiten expresar y coordinar conceptos o proposiciones mediante la representación gráfica y técnica que facilita el trabajo tanto para el profesor cuanto para los estudiantes. La asimilación de los conocimientos se realiza a través de un proceso continuo que se inicia desde el aprendizaje memorístico – razonado, hasta el aprendizaje altamente significativo.

En conclusión, la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación. En este sentido, un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo.

3.1.3. Concepto de modelo pedagógico

Si la educación es un fenómeno social, los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido. Según De Zubiría (1994, p:36) “el cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica.” Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros.

Flórez afirma que los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos. El sentido de parámetros pedagógicos es, en el concepto, de este autor el trasfondo de explicaciones acerca de una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad. Este autor reitera que los modelos pedagógicos en sí mismos son un objeto interesante de estudio histórico para los científicos sociales, por un lado para las historias de las ideologías en alguna época de formación social en particular, y por otro lado, para la antropología estructural, que quizás hallaría detrás del modelo empírico de las relaciones pedagógicas alguna organización lógica subyacente e invariante. Bajo el mismo criterio este autor resalta que los modelos pedagógicos en general responden al menos a las siguientes cinco preguntas: ¿Qué se pretende formar?, ¿A través de qué o con qué estrategias metodológicas?, ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?, ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?, y ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

3.1.4. Modelos didácticos

El modelo tradicional influyó notablemente en los procesos de enseñanza y en los sistemas educativos. Este enfoque se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV. En donde el fin primordial de la educación estuvo dirigido a la recuperación del pensamiento clásico como resultado del renacimiento. A este modelo se le ha calificado de enciclopedista por cuanto, según Canfux, el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. Algunos modelos religiosos han seguido, y aún siguen siendo, los fundamentos Aristotélicos de la antigüedad de formar individuos de carácter. En la formación del carácter el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante. Según Flórez, en este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. En el concepto de Flórez se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamenta en el transmisionismo de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El

aprendizaje por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma. Como ilustración de lo anterior, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

	DIDÁCTICAS TRADICIONALES	Ejemplo:	DIDÁCTICAS ACTIVAS	Ejemplo:
MÉTODOS	Heteroestructurantes: el profesor y sólo él, posee los conocimientos que enseñará.	E: profesor ¿qué es un dragón? P: es un animal nacido en la mitología y del orden saurópodo	Autoestructurantes: El profesor es solo guía.	Ahora, démosle la bienvenida a nuestro amigo el dragón.
PROPÓSITO	Trasmisión del saber académico. El estudiante reproduce la información.	El cuerpo humano se divide, básicamente, en: cabeza, tronco y extremidades.	Mediante experiencias vitales el individuo domina su realidad física.	¿Saben cuántos brazos tienen? Y ¿Cuántas piernas? El cuerpo humano no solo posee esas partes. Investiguen que tiene dentro el ser humano y compartámoslo mañana.
ROL DEL MAESTRO	Directivo: se sujeta al Ministerio, a los programas y a las políticas de la institución. Es maestrocentrista. Liderazgo instrumental. Centrado en las tareas. El alumno reproduce conocimientos.	P: "Estudiantes, hoy trabajaremos la caligrafía de las figuras musicales" Los alumnos se dispersan preguntando sobre Beethoven. El profesor responde ciertas preguntas y ordena el regreso al cumplimiento de las órdenes primarias.	Negocia con los estudiantes temas, tiempos y espacios. Poco directivo. Orienta y asesora. Liderazgo afectivo, se centra en intereses, sentimientos, interacciones.	El profesor presenta un tema genérico y acepta aportes de sus estudiantes siempre y cuando no se dispersen de lo propuesto
ROL DEL ALUMNO	Receptivo pasivo.	P: queridos alumnos, atención: observen el pizarrón, al final preguntarán, copien.	Elige libremente su trabajo.	P: queridos alumnos, comencemos y organicen grupos. Elijan su tema.
SECUENCIA	Inflexible. Determinada por el Ministerio de Educación. No negociable.	P: en esta unidad se trabajarán las categorías de los instrumentos de laboratorio ¿Qué es la química?	Flexible. Se ajusta a los requerimientos de los estudiantes.	P: en esta unidad trabajaremos la clasificación del instrumental de laboratorio. ¿Qué han traído para esta clase? A ver, las pipetas...
RECURSOS DIDÁCTICOS	Ayudas audiovisuales, textos, mapas, videos, etc.	El profesor trae unos mapas para mostrar la ubicación de la orografía de nuestro perfil costanero. Al terminar la clase, devuelve los mapas a la biblioteca.	Físico-afectivos, objetos concretos con valor pedagógico signado por el estudiante.	El profesor ha creado, con los estudiantes, un banco de recursos que constantemente se usarán para fines didácticos del curso o de otro salón.

FUENTE: De Zubiría, M. Enfoques pedagógicos y Didácticas contemporáneas.
ELABORACIÓN: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

3.1.5. Identificación de paradigmas psicológicos del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1.5.1. Paradigma conductista

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el modelo conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. Según este modelo, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente. Según Flórez, este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" de los individuos. Yelon y Weinstein (1988, p: 45) proponen que "el estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta", esto impactó en los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta, aprender debe hacerse en términos muy específicos y medibles. Se enseña para el logro de objetivos de aprendizaje claramente establecidos. Los aprendizajes a nivel de competencias operacionalmente definidas se diseñan de modo que a través de la evaluación pueda medirse el nivel de los mismos. El foco del proceso de enseñanza es el aprendizaje.

3.1.5.2. Paradigma cognoscitivista

La teoría cognitiva muestra una nueva visión del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo. Reconoce la importancia de cómo las personas organizan,

filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad. Considera que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo, las que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.

Piaget (citado anteriormente) distinguió cuatro estadios del desarrollo cognitivo del niño: sensorio motor, desde el nacimiento hasta los 2 años; pre-operacional, de los 2 a los 7 años; operacional concreto, de los 7 a los 12 años, y por último, de los 12 a los 15 años, se desarrolla el periodo operacional formal.

3.1.5.3. Paradigma humanista

La psicología humanista es una escuela que pone de relieve la experiencia no verbal y los estados alterados de la conciencia como medio de realizar nuestro pleno potencial humano. Sus principales representantes son A. H. Maslow, C. Rogers (1957) y G. Allport, ubican al ser humano como centro, basada en la creencia, en su libertad de elección, para decidir sus propios planes, metas, entre otros aspectos. A partir de este aporte, la tesis central de este modelo educativo es el aprendizaje máximo de cada alumno en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de los demás, como profesional en el área de su especialidad, y “como miembro constructivo de una sociedad de hombres, de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad” (Lafarga, 1981, p: 263). Los estudiantes son seres individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. Tienen afectos, intereses y valores personales.

Entonces, para lograr el aprendizaje del alumno hay que involucrarlo en los procesos afectivos y cognitivos, el maestro no impone el aprendizaje, es el alumno quien como totalidad (procesos afectivos y cognitivos), según la percepción de C. Rogers (1957) le agrega que el aprendizaje no debe ser impuesto por el profesor, sino que el estudiante decide, busca sus recursos, desarrolla sus potencialidades y se convierte en el último responsable de su aprendizaje. El maestro defiende la autoevaluación como recurso que fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza de los estudiantes. Esto revela, el carácter de facilitador que adquiere el profesor y que llega hasta la evaluación.

3.1.5.4. Paradigma histórico-social

Si los conjuntos de conocimientos y maneras de ver el mundo marcan una etapa histórica, el hombre necesita marcar una verdadera revolución: de pensamiento y de verdadera historia de su humanidad. Este fenómeno nace, se diluye y vuelve a nacer, por eso no se puede determinar con exactitud cuál es la impronta de la historia de las sociedades o de la historia misma. Se le conoce también como paradigma sociocultural o histórico-cultural. Lev Vygotski lo desarrolla lo desarrolló hace décadas y a pesar de su tiempo de aparición sigue vigente. Vygotski convierte la relación entre sujeto y objeto de conocimiento en “una tríada cuyos ángulos representan al sujeto, al objeto de conocimiento y a los insumos socioculturales” (Vigotski citado en Wertsch. 1998, p.35-40). Es una concepción flexible a la incidencia del contexto cultural que determina el desarrollo del sujeto, este entiende su entorno activamente, su historia personal, su clase social, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él. De esta manera entre el contexto social y el momento histórico en el que el aprendizaje se ubica existe una relación estrecha y vinculante entre el sujeto y su momento.

3.1.5.5. Paradigma constructivista

Jean Piaget estudia la lógica y el pensamiento verbal de los niños y dirige sus investigaciones hacia la educación en la que el objetivo es “el de crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, a la vez que se formen mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se le ofrezca” (citado en Hernández, G. 1998, p.42). Le da mucho valor al desarrollo de la autonomía del escolar tanto en lo moral como en lo intelectual. Jerome Bruner (1960) entiende que el “aprendizaje se da por descubrimiento y favorece el desarrollo mental” (citado en Hernández, G. 1998, p.44), el sujeto tiene una participación activa en el proceso de aprendizaje, pero para ello, los contenidos deben ser percibidos como un conjunto de problemas y lagunas que se han de resolver. David Ausubel (1963) concibe al profesor como “el creador de condiciones adecuadas mediante su actuación docente” (citado en Hernández, G. 1998, p.51), de esta manera, los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos en el transcurso de sus experiencias escolares serán lo más precisos, complejos y correctos posibles, para llegar a lograr un aprendizaje significativo.

Estos tres autores colaboran, en definitiva, en una teoría que explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día como resultado de su relación con el medio que le rodea. Tanto profesor y alumnos se sitúan en un ambiente de aprendizaje ideal. El propio alumno es quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Adoptar una perspectiva constructivista significa integrar la importancia de la emoción y de los afectos, dar oportunidades variadas para desarrollar la creatividad en los alumnos y disminuir la exigencia memorística. El factor emotivo puede tener aspectos de “ternura” y penetrar en estructuras que la memoria y la repetición no pueden franquear.

3.1.6. Rol del docente, alumno, metodología, recursos y evaluación

3.1.6.1. Del paradigma conductista

El profesor está dotado de competencias aprendidas, que pone en práctica según las necesidades. Un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje. El alumno es un buen receptor de contenidos, cuya única pretensión es aprender lo que se enseña. La metodología se centra en los contenidos como conductas a aprender y almacenar para aprobar. La evaluación se centra en el producto que debe ser evaluable, en cuanto medible y cuantificable. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos.

3.1.6.2. Del paradigma cognoscitivista

El profesor es capaz de reflexionar sobre sus modos de hacer en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Subordina la enseñanza al aprendizaje. El alumno es modificable en lo cognitivo y afectivo. No es un receptor pasivo, ya que es un actor de su propio aprendizaje. La metodología se centra en el desarrollo de estrategias de aprendizaje orientadas a los objetivos cognitivos y afectivos y la evaluación se plantea desde una perspectiva cualitativa para el proceso (formativa) y cuantitativa para el producto (sumativa). Es imprescindible una evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.

3.1.6.3. Del paradigma humanista

El rol del maestro es el de un humanista que respeta la relación con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa. Otra característica importante del maestro humanista,

asociada con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos, fomentando el autoaprendizaje y la creatividad. Los alumnos son vistos como seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente.

La evaluación es difícil de realizar mediante de criterios externos, por lo que se propone que una opción válida es la autoevaluación. Son los alumnos quienes están en una posición más adecuada para determinar en qué condiciones de aprendizaje se encuentran después de haber finalizado un curso.

3.1.6.4. Del paradigma histórico-social

El maestro es el experto que enseña en situación interactiva promoviendo Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski). Su participación al inicio debe ser directiva (creando sistemas de apoyo), con los avances del estudiante debe ir reduciendo su participación hasta simple espectador empático. Debe ser sensible a los avances progresivos del estudiante. Se fundamenta en la creación de la Zona de Desarrollo Próximo para determinados dominios del conocimiento (la exo-regulación a la auto-rregulación), es decir: un sector en que la distancia entre aquello que el alumno es capaz de hacer por sí solo y aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz (nivel efectivo y potencial), incide en el proceso y sus resultados.

Ofrece apoyo estratégico a los estudiantes mediante preguntas claves, introducción del autocuestionamiento (el maestro inicialmente dirige). Esta metodología puede evaluarse dinámicamente y se la reconoce por una continua interacción entre examinador y examinando. En esta interacción se precisa de una evaluación que oscile entre lo cuantitativo y cualitativo que apunte a los productos parciales y finales.

3.1.7. Del paradigma constructivista

El profesor es un mediador de la cultura social. Gestiona el aula potenciando interacciones, creando expectativas y generando un clima de confianza. El alumno posee un potencial de aprendizaje que debe desarrollar con la mediación adecuada; el método de enseñanza se orienta al desarrollo de capacidades y valores para preparar personas capaces de convivir en sociedad y la evaluación se plantea desde una perspectiva casi exclusivamente cualitativa formativa, centrada en el proceso de aprendizaje enseñanza más que en los resultados.

3.2. Capítulo II

3.1.1. El currículo

3.1.1.1. Concepción, funciones, importancia

El término currículo, tiene su origen en la palabra latina currículum, que significa “carrera”, lo que está sucediendo, camino. Lo que está sucediendo las aulas. Los estudiosos de esta área han tratado de responder a las interrogantes: ¿qué es lo que debemos enseñar?, ¿Qué fines desea alcanzar la institución educativa? de todas las experiencias educativas que puede brindarse. ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si alcanzamos lo propuesto? Las respuestas han venido de diversas posturas como: la pedagogía tradicional, la tecnología educativa, el enfoque histórico- cultural, el constructivismo pedagógico, etc.

Entonces, cada teoría y cada modelo pedagógico ofrecen una propuesta de currículo diferente. Si un profesor no explicita la concepción pedagógica con la que está diseñando su enseñanza, es probable que esté reproduciendo, sin saberlo, el modelo pedagógico-tradicional polisémico, pues cada teórico lo explica según la visión que tiene de la problemática educativa. Veamos algunas de ellas:

- **Stenhouse**, quien Propone al currículo como “un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta instruccional” (citado en Sacristán, G., p.209) En ese sentido deberá portar bases y principios generales para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retoma-

dos por las instituciones y los docentes como un marco orientador para la práctica escolar, como un proceso de solución de problemas.

- Para **González, O.** (1994, p.23) el Currículo es “un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje”, esta articulación se logra en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado; aquellos aprendizajes deben evidenciarse desde las habilidades y destrezas hasta las verdaderas competencias.
- Para la **Eficiencia Social**, el interés central es "el instrumentalismo científico", Este interés establece que el currículum debería ser desarrollado de una manera "científica" y que el desarrollo curricular debería ser un "instrumento para satisfacer las necesidades de un "cliente", o sea, la sociedad y los desarrolladores del currículum se conciben como instrumentos que perpetúan el funcionamiento de la sociedad al preparar al alumno individual para que tenga una vida adulta significativa dentro de la sociedad.
- En el **Enfoque Académico** existe una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento. La tarea central de la educación sería la exención de los componentes de esta equivalencia. Ellos deben ser expandidos en el nivel cultural como se refleja en el descubrimiento de nuevas verdades y en el nivel individual reflejado en la aculturación de los indivi-

duos, en el conocimiento acumulador de la civilización y las formas de saber.

- La **Reconstrucción Social** parte del supuesto de que la sociedad se encuentra en una condición enferma. Se cree que su sobrevivencia está amenazada. Esto es así, porque los mecanismos desarrollados por la sociedad para tratar sus problemas son considerados obsoletos e ineficaces. Además, los adherentes a esta ideología suponen que se puede hacer algo para evitar que la sociedad se destruya a sí misma.

El currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. El diseño es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real de acción, llamado enseñanza. El currículo es, en definitiva, el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza.

3.1.2. Modelos curriculares

3.1.2.1. Currículo por contenidos

Un currículo por contenidos se encuentra típicamente focalizado en disciplinas de asignaturas tradicionales. Por lo general este tipo de currículo es altamente directivo, detallado y rígido tanto en su estructura como en la distribución de tiempos de instrucción. En general la enseñanza enfatiza el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel más bajo, priorizando la memorización y la reproducción exacta de información acerca de hechos, dado

que suele ser requerida por los exámenes estandarizados aplicados a nivel nacional. Se puede sostener que este enfoque privilegia los enfoques teóricos y enfatiza en demasía la autoridad, conformidad y uniformidad. Este tipo de currículo centrado en contenidos ha dado paso en gran medida a un currículo centrado en objetivos y más recientemente, a un currículo centrado en competencias.

3.1.2.2. Currículo por objetivos

El desarrollo de currículos por objetivos surgió en los Estados Unidos de América y especifica objetivos conductuales que buscan cambiar el comportamiento observable de los estudiantes. Dentro de las taxonomías de objetivos, la más conocida es la Taxonomía de objetivos educativos de Bloom, que los clasifica en dominios, incluyendo el cognitivo y el afectivo. Posteriormente, otros agregaron más dominios, incluyendo el psicomotor. Más recientemente, la taxonomía de Bloom fue actualizada por Anderson y otros, y continúa ejerciendo influencia.

3.1.2.3. Currículo centrado en el alumno

El desarrollo de un currículo centrado en el alumno se realiza en sucesivos niveles o grados de concreción: desde el más general (correspondiente normalmente a la globalidad de la institución a la que pertenece el plan curricular), hasta el más particular (correspondiente al grupo de aprendizaje y, en última instancia, al alumno): sólo en este nivel se cierra el currículo abierto.

3.1.2.4. Currículo centrado en procesos

La primera propuesta de un currículo de procesos es la de L. Stenhouse (1975), quien aboga por que el currículo se centre en el proceso de enseñanza y no en la prescripción de unos productos que alcanzar. Define el currículo

como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». El currículo que Stenhouse propone debe sustentarse en un proyecto, un estudio (empírico) y una justificación.

3.1.2.5. Currículo oculto

Se lo define como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución; estos componentes están inmanentes en un sistema, sin embargo su incidencia es vital. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.

3.1.2.6. Currículo emergente

No está escrito pero debe ser controlado por el centro en función del estilo de aprendizaje; va surgiendo como consecuencia de los acontecimientos, efemérides, lecciones ocasionales, etc.

3.1.2.7. Currículo nulo

Zabalza cita a Eisner cuando explica que “para este autor el currículo nulo es un fenómeno que está en todo aquello que la escuela no enseña” (2008, p.111). El autor sostiene que aquello que la escuela no enseña es tanto o más importante que aquello que enseña. El currículum nulo explica también la relación e interacción del sistema educativo y dentro del currículum implícito.

Es aquel en los que las posibilidades de innovación y de control por parte del profesor son muy limitadas y escasas. Es la administración educativa quien determina con detalle los diferentes objetivos, contenidos, métodos, etc., que han de utilizar los profesores; el profesor no tiene poder de intervención y su tarea se limita a la simple aplicación sin que pueda modificarlo ni adaptarlo.

3.1.2.8. Currículo explícito

Es aquel que deja que sea el propio centro y los profesores los que lo creen y lo adapten al contexto educativo propio y específico. A partir de un primer diseño muy general y amplio realizado por la administración educativa, son los profesores responsables de adaptarlo y concretarlo a las circunstancias y características particulares de cada centro de gestión. Generalmente, el currículo explícito está construido por docentes o por personas que están directamente involucradas con el sistema educativo. En este currículo se delimita lo que el alumno habrá de aprender y como deberá ser enseñado, pero solo marca conocimientos intelectuales. Este currículo se caracteriza por estar centrado en la escuela, se conecta a los recursos ambientales, es consensuado y se relaciona con las experiencias de los alumnos.

3.1.3. Modelos curriculares exitosos

Uno de los primeros teóricos del currículum que tuvo gran influencia internacional fue Ralph Tyler, quien publica en 1949 la obra Principios Básicos del Currículum. Puede decirse que su propuesta de diseño curricular identifica los elementos más importantes para sustentar teóricamente al currículum. Este enfoque propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas. Esquemáticamente, las posibles fuentes de información en el modelo de Tyler son las siguientes:

- El estudio de los propios educandos.
- El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.
- Las consideraciones filosóficas.
- La función de la psicología del aprendizaje.
- Los especialistas de las distintas asignaturas.

Hilda Taba recoge la propuesta de Tyler y hace hincapié en la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. Su propuesta metodológica parte de la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, puesto que “tal análisis constituye una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para seleccionar los contenidos y decidir qué tipo de actividades de aprendizaje deben considerarse” (citada por Zabalza, p.137). Así, Taba, propone la noción de diagnóstico de necesidades sociales como sustento principal de una propuesta curricular. La autora establece explícitamente el vínculo escuela-sociedad que subyace en un proyecto curricular.

Johnson continúa con lo propuesto por Tyler y Taba (citados por Zabalza, pp. 94 y 137) apoyándose en el sistema de educación, de allí propone un sistema de instrucción y un sistema de desarrollo del currículum. El autor considera al aprendizaje como “formación de valores expresadas en normas y actitudes, más allá de objetivos instructivos, conductuales observables”. Los modelos curriculares encuentran en el enfoque tecnológico otras maneras de entender el proceso. Para esto es necesario detenerse brevemente en las propuestas de:

- **Raquel Glazman**, quien hace hincapié en que “los planes de estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua” (citado en Díaz Barriga. 1997, p 64). Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación. Sistemática, por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al

plan en su totalidad. Continúa, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido, pues de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales. En la elaboración de planes de estudios, es posible distinguir entre los resultados que se persiguen y la organización de recursos, procedimientos y formas administrativas para lograrlos.

- **Arnaz**, que define al currículo como “un conjunto experiencias de aprendizaje interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar” (citado en Díaz Barriga. 1997, p 64). Estos elementos forman un entramado especial que estandariza una acción posterior y que es posible predecirla. El autor señala 4 elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación.
- **Arredondo**, quien señala que es “un proceso sistémico, dinámico, continuo, participativo y técnico” (citado en Díaz Barriga. 1997, p 65) que deviene en cuatro momentos: 1ero: el análisis previo del currículo vigente, 2do: recursos y población, 3ero: la aplicación curricular, y 4to: la evaluación correspondiente.

Por otro lado, las propuestas curriculares desde el enfoque crítico y socio-político destacables son las de:

- **Stenhouse**, quien considera que “es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento” (citado en Zabalza, p.83). Este modelo hace, hincapié, en la relevancia de los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. En consecuencia, señala que no

deben pre-especificarse ni los objetivos ni los contenidos curriculares, por el contrario, es preciso plantearse problemas y temas relativamente amplios para que los sujetos elaboren no sólo el currículum, sino las estrategias y procesos requeridos para solucionar las problemáticas que les son relevantes.

- **Schwab**, que parte de la experiencia cotidiana de los alumnos y plantea que “no es necesario establecer un currículum” (citado en Gimeno, J. 1991, p. 82). Esta aparente ironía tiene una particular lectura que responde, evidentemente, al paradigma ecológico contextual.
- El **Enfoque Constructivista** tiene sus particularidades, esto se debe a una especie de “moda” constructivista que niega otras líneas de pensamiento. Sin embargo, el aporte enriquecedor de esta perspectiva lo tenemos con César Coll, quien considera conveniente “disponer de un modelo de diseño curricular base, unificado para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria, en las modalidades normal y especial) que responda a principios básicos y adopte una misma estructura curricular en dichos niveles” (citado por Gimeno, J. 1991, p.360). Por supuesto, se acepta que a la par debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación particular. El currículum escolar es una subcategoría de prácticas educativas, que coexiste con otras no menos importantes (la educación familiar, la influencia de los mass-media, las actividades de recreación, etc.)

3.1.4. Tendencias curriculares

Cada cambio en la sociedad o en la cultura, generará variaciones y problemas en la educación. No se pueden concebir las transformaciones educativas sin pensar en la incidencia de los conflictos o crisis de cada

momento histórico, y dentro de este movimiento está el currículo y las maneras de cómo se lo concibe.

Se deberían tomar en cuenta las nuevas tendencias curriculares que permitan establecer un currículum activo, integral y pertinente. Entre las previsiones educativas están:

- La valoración de las relaciones escuela-medio.
- El aumento de la educación informal y no formal.
- El interés por los conocimientos globalizadores y de síntesis.
- El desarrollo de nuevas competencias para que la juventud adquiera aptitudes polivalentes y adaptativas como respuesta a cambios constantes.
- La educación individualizada para facilitar procesos de formación integral.

La tendencia es proponer un modelo curricular basado en procesos y no en objetivos que superen el academicismo y el currículo asignaturista para que genere espacios investigativos que dinamicen la praxis educativa y permitan sistematizarla creando así, nuevas teorías pedagógicas y nuevas alternativas curriculares. Es posible implementar un currículo por investigación en el aula con la premisa de que la investigación mejora la enseñanza, donde interactúan estudiantes, comunidades, profesores, proyectos que se edifican sobre problemas específicos, problemas sociales que se experimentan en el aula de clase, que se sistematizan, se comprueban, se discuten con sentido crítico.

3.2. Capítulo III

3.2.1. La pedagogía contemporánea y su práctica (Educación en el siglo XXI)

3.2.1.1. Buenas prácticas pedagógicas

Según Luis G. Benavides Ilizaliturri (2004) planear o planificar, es “hacer un plan; es establecer de manera organizada los procedimientos y los medios que son necesarios para alcanzar un fin, reconociendo los obstáculos que hay que vencer y aprovechando las mejores circunstancias, hasta darse cuenta de que efectivamente se ha alcanzado el fin que uno deseaba”. La planeación así entendida, es como pensar en las cosas antes de que sucedan y tratar de organizarlo todo para que sucedan como nosotros queremos. Pero no basta la buena voluntad, ni si quiera contar con muchos recursos para tener acceso a lo que queremos: es necesario diseñar el camino y acomodar los medios para que la acción sea eficaz.

Dentro de la educación la planeación es parte de un proceso educativo, que propone aprendizajes de valores, de formas y medios para comunicar y participar, y de métodos de pensamiento y acción. Concebirla así, es trascender las cuestiones de apoyo a la educación (atención a la demanda de la oferta, edificios escolares, financiamiento y aplicación de presupuestos) para dedicarse a lo sustantivo: calidad de la enseñanza, orientación científica y didáctica, función profesional y social de los educadores. En otras palabras, todo lo que tiene que ver con el currículo y los métodos didácticos, con la precisa finalidad de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, según las condiciones y peculiaridades de nuestra realidad cultural, económica, social y educativa.

Frida Díaz (2002) sostiene que la planeación educativa es un fenómeno sustentado en un proceso sistemático y lógico que establece las condiciones más convenientes para su creación; por eso a muchos docentes nos resulta familiar las instancias imprescindibles para un aprendizaje significativo. Estos momentos son: diagnóstico, analítico, diseño y evaluación, implantación y evaluación. Estas cinco etapas no pueden ser suprimidas, pero no se realizan una después de la otra sino casi siempre se convierten en procesos, es decir, en acciones permanentes que se acompañan unas a otras. En conclusión: una práctica pedagógica pertinente parte de la planeación educativa como proceso que busca prever diversos futuros en relación a los procesos educativos donde con los fines, metas y objetivos se puede impulsar el fortalecimiento integral del estudiante.

3.2.2. Políticas educativas ecuatorianas

Década tras década han sido la sumatoria de un crecimiento acelerado en revoluciones de pensamiento y política. Las historias de los pueblos latinoamericanos se re-escriben vertiginosamente desde mediados del siglo pasado hasta este nuevo milenio. Sin embargo, en pleno siglo XXI, el sistema educativo latinoamericano presenta irregularidades e intermitencias en su evolución. Ecuador no se abstrae de la inestabilidad regional y la educación ofrece un panorama menos alentador: política y sociedad afectan cualquier propuesta de mejora educativa planteada desde posturas progresistas y revolucionarias. La direccionalidad que toma actualmente la educación ubica al país en un presente activo, con una población educada y maestros profesionales, capacitados y humanos. Proyectando un sistema educativa acorde con la realidad y exigencia del mundo y del pensamiento se redacta el documento que establece el oriente de nuestra educación.

Se hace necesario repasar los objetivos planteados en el documento nacional. El Sistema Educativo Ecuatoriano y su Política Educativa proponen como objetivo general: garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana, y como objetivos estratégicos: el currículo, el talento humano, financiamiento y gestión, rendición de cuentas y marco legal. Los objetivos antes mencionados están detallados en ocho políticas la regulación de los lineamientos del Plan Decenal. Estas son:

- **POLÍTICA 1:**

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

- **Objetivo:** Brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva.
- **Principales líneas de acción:**
 1. Rectoría del Ministerio de Educación los subsistemas de educación hispano bilingüe en las diferentes modalidades del nivel.
 2. Articulación de la educación inicial con la E.G.B.
 3. Inclusión y ampliación de cobertura educativa en el nivel de educación inicial.
 4. Implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe.

- **POLÍTICA 2:**

Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años.

- **Objetivo:** Brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus

competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar un ambiente cultural y respetuoso de la pluriculturalidad y multilingüismo.

- **Principales líneas de acción:**

1. Articulación con la educación inicial y el bachillerato.
2. Eliminación de barreras de ingreso al sistema fiscal de educación garantizando la gratuidad de la enseñanza.
3. Incremento de la tasa de retención, garantizando además la alimentación escolar.

- **POLÍTICA 3:**

Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.

- **Objetivo:** Formar jóvenes competentes, con enfoque intercultural inclusivo y equitativo, que les permitan continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, conscientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, la naturaleza y la vida.

- **Principales líneas de acción:**

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

- **POLÍTICA 4:**

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

- **Objetivo:** Garantizar a través del sistema Nacional de Educación Básica para adultos el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través de los programas nacionales de educación básica para adultos, considerando a la alfabetización como su punto de partida, en el marco de una educación inclusiva.
- **Principales líneas de acción:**
 1. Educación de adultos en lengua nativa para todos los pueblos y nacionalidades (años 1, 2 y 3).
 2. Educación básica alternativa para los años del cuarto al décimo en castellana e indígena.
 3. Reordenamiento y reformulación del bachillerato alternativo en modalidades presencial, a distancia y telesecundaria.
- **POLÍTICA 5:**

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

 - **Objetivo:** Aportar al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, con adecuados recursos físicos y tecnológicos; complementar, adecuar y rehabilitar la infraestructura y equipamiento de las unidades educativas cumpliendo unos estándares mínimos que coadyuven a la correcta aplicación de los modelos educativos, dotando de mobiliario y apoyos tecnológicos y estableciendo un sistema de acreditación del recurso físico.
 - **Principales líneas de acción:**
 1. Racionalización del recurso físico.
 2. Calidad de la infraestructura educativa.
 3. Infraestructura con identidad acorde a la región y rescatando la tecnología arquitectónica de los diferentes pueblos.

- **POLÍTICA 6:**

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

- **Objetivo:** Garantizar que los estudiantes que egresan del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social.
- **Principales líneas de acción:**
 1. Desarrollo e implementación del sistema nacional de evaluación.
 2. Desarrollo e implementación de modelos pedagógicos que evolucionen y se adapten a las necesidades socio culturales y de desarrollo nacional.
 3. Implementación de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores sociales de la EIB.

- **POLÍTICA 7:**

Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida.

- **Objetivo:** Estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol.
- **Principales líneas de acción:**
 1. Revisión, actualización e interculturalización del currículo de formación inicial.
 2. Desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente.
 3. Establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales y realidad geográfica.
 4. Formación y capacitación del personal intercultural bilingüe.

- **POLÍTICA 8:**

Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

- **Objetivo:** Garantizar los recursos financieros necesarios para el desarrollo del sistema educativo a largo plazo.

Raúl Vallejo (2007) concluye que “ciertamente las políticas educativas por sí solas no modifican las inequidades sociales que permanecen en nuestra sociedad pero, no es menos cierto, una educación pública de calidad y calidez para el conjunto de la población sí contribuye a generar la esperanza de una vida mejor en las personas. Y es que de eso se trata: como país necesitamos construir un sistema educativo que, en síntesis, sea capaz de ofrecer una educación de la más alta condición académica en América Latina y el mundo y que forme una ciudadanía socialmente responsable, plena de valores éticos y estéticos.”

3.2.3. Transformación educativa ecuatoriana

Urge la instauración de cambios profundos en nuestro sistema educativo para medir impactos y plantear nuevas estrategias acordes a las exigencias globalizantes y las peticiones de la sociedad ecuatoriana. Este mecanismo parte desde la institución y tiene alcances interculturales, democráticos y de calidad. Es imposible pensar en un re-diseño sin contemplar un cambio en leyes, reglamentos y otros instrumentos de índole administrativa y política. Todos debemos estar inmersos en esta transformación, después de todo una de las primeras funciones de la sociedad es la educación de sus miembros. La educación inicial, básica y el bachillerato estarán afectadas por estos cambios que proponen las transformaciones propuestas desde el MEC, esta es la única manera como la educación puede tener un horizonte y un responsable macro.

Nuestro documento rector es, ahora, la Nueva Reforma y Actualización Curricular. Este instrumento es el eje básico de la construcción de nuestro Estado-Nación que insta un proyecto a mediano y largo plazo que tenga una réplica en más de una decena de años lectivos. La propuesta ministerial para reformar el sistema educativo ecuatoriano no parte de cero, al contrario, toma en cuenta las fortalezas de otros momentos históricos en nuestra educación.

Entonces, se puede vislumbrar en el documento de Actualización y Reforma Curricular al nuevo ciudadano autónomo, crítico y demandante, que no es abandonado por un sistema jurídico pertinente (marco legal del Plan Decenal), el nuevo ecuatoriano debe ser educado para desterrar la desigualdad, injusticia e imposición. Todo esto se aglutina en un verdadero proyecto nacional que considere este revolucionario Sistema Educativo como marca de calidad que apoye, sostenga e impulse la sociedad ecuatoriana mancomunada y democrática que deberá crecer acorde a modelos económicos justos y equitativos que deben ofrecer nuestros gobernantes.

Recordemos, por último, que la propuesta ministerial, desde la EGB, no exime las tendencias o concepciones educativas que pueden adoptar las instituciones o los maestros; ubicarse en un paradigma o aproximarse a él, ya es concebir el acto educativo como un acto formal, nada improvisado y generador de aprendizajes. Para el documento rector es el estudiante el verdadero autor de su aprendizaje, el responsable último de su formación; los docentes que apuestan a la Pedagogía Crítica como paradigma practican diariamente este principio y evidencian los procesos a través de verdaderos y competentes resultados.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación descriptivo-interpretativo-explicativa es la que ubica a este proyecto en el examen de las realidades pedagógicas y curriculares del centro educativo. Esta investigación se fundamenta en un modelo estadístico-cuantitativo ya que la información recolectada está organizada en base a instrumentos objetivos y presentación descriptiva de la información. La UTPL determinó el tema del presente trabajo, posteriormente se delimitó el alcance del mismo de acuerdo al contexto educativo investigado y observado. La investigación se sustenta en el respectivo marco teórico y conceptual, métodos y técnicas.

4.1. Contexto

4.1.1. Elementos geográficos e institucionales

La institución seleccionada para este proyecto fue el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo. Esta institución es localizada en el área urbana de la ciudad de Guayaquil, en la Avenida Carlos Julio Arosemena, km.3, Vía a Daule. Es un colegio Fiscal dependiente del Ministerio de Educación que trabaja en dos jornadas: matutina y vespertina. El Colegio T.E. 28 de Mayo es un plantel de carácter femenino; su educación es Técnica y especializa a sus estudiantes en las siguientes áreas o especialidades: Comercialización y Ventas, Contabilidad y Administración, y Organización y Gestión de la Secretaría. Gracias al acuerdo N° 248 del 09 de marzo de 2006 de la División de Currículo de la Dirección Provincial de Educación del Guayas se faculta al plantel aplicar a partir del año lectivo 2005 – 2006 el Proyecto Educativo Institucional y su alcance, mediante Acuerdo N° 818 de fecha 09 de agosto de 2008.

4.1.2. Elementos socio-demográficos

- **Población estudiantil:**

En el año lectivo 2011-2012, el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo cuenta con 5.865 alumnas matriculadas en el año lectivo 2011-2012, que se distribuyen entre 2.949, en la sección Básica (jornada vespertina) y 2.916, de la sección Bachillerato Técnico (jornada diurna). La población estudiantil pertenece al género femenino, la institución se abrirá próximamente a la co-educación que implica la convivencia de géneros. Las estudiantes pertenecen a parroquias del sector norte de Guayaquil y se deben a la zonificación correspondiente con la ubicación geográfica del plantel.

- **Población docente:**

El Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo cuenta el trabajo de 224 docentes en todo el plantel, cuya distribución es: 110 en la sección Básica y 114, en el Bachillerato Técnico.

- **Autoridades:**

Desde el año 2009 el Colegio Técnico Experimental “28 de Mayo” es dirigido por la Dra. Patria León como Rectora, y la Dra. María Vicenta Alcívar como Vicerrectora General. Estas autoridades continúan en funciones al momento de realizar la presente investigación. Tanto Rectora como Vicerrectora acogieron con beneplácito e interés el proceso de recopilación de datos, encuestas y resultados efectuados por el autor de este documento en la institución. La Dra. León ejerce como Rectora, también, en la jornada vespertina y cuenta con el apoyo como Vicerrectora de la sección Básica, de la Mgs. Imelda Troya. Como inspectores están: la Ing. Mery Arboleda Marín (inspectora encargada) y el Lcdo. Marcos Gómez (sub-inspector encargado)

4.2. Métodos

El método inductivo marcó la tónica investigativa del proyecto, especialmente al momento de valorar las posturas particulares o los juicios de valor cuya generalización los caracteriza; la misma metodología se aplicó a las conclusiones que siempre se sostendrán en hechos precisos, observados, tabulados y, por ende, pertinentes. No olvidemos que de la observación de hechos particulares obtenemos proposiciones generales y establecemos un principio general que parte del estudio y análisis de los hechos o eventos.

La inducción es un proceso mental que consiste en inferir de algunos casos particulares observados la ley general que los rige y que vale para todos los de la misma especie. La formulación de criterios de carácter particular que se derivan de las posturas anteriores, encuentran en la deducción otra propuesta metodológica. El método deductivo, que es axiomático como matemático, facilita el análisis estadístico y el contraste. Este método puede dar buenos resultados y demostrar evidencias que son socializadas por los actores para re-alimentar una situación y aportar con cambios o mejoras que redunden en una acción determinada.

La observación áulica y la permitida “invasión” en los espacios institucionales me permitió entender las partes que integran la realidad pedagógica y curricular del 28 de Mayo. Gracias a información cedida por la autoridad respectiva y a los instrumentos de investigación fue posible analizar provechosamente posturas o experiencias para proponer nuevos elementos de juicio.

Por otra parte, y complementado la metodología analítica, la síntesis es indispensable en cuanto reúne esos elementos y produce nuevos juicios, criterios, tesis y argumentación. La información recabada en el Colegio 28 de Mayo fue dividida y analizada en sus respectivas partes para poder redactar las conclusiones y recomendaciones finales.

4.3. Técnicas

La investigación documental fue una de las técnicas usadas en el proyecto como parte de un proceso de investigación científica. Esta técnica es ideal a la hora de observar y reflexionar sistemáticamente una realidad. En el Colegio 28 de Mayo se aplicaron sendos instrumentos y se manejaron otros documentos cedidos para poder indagar, interpretar y presentar los datos y la información correspondiente a la realidad investigada. Los datos se recolectaron, seleccionaron, analizaron y presentados a las instancias correspondientes y en las secciones posteriores de este trabajo. La investigación se realizó sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más general, y se aplicaron procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de características objetivas y subjetivas de la población estudiantil y docente.

La entrevista no estructurada permitió establecer niveles conversacionales con los involucrados en la investigación y notoriamente, con aquellos sujetos que no fueron considerados para las encuestas. Se refleja en la entrevista con las autoridades del Colegio 28 de Mayo esta técnica que permitió plantear cuestiones previas que fueron indagadas en las encuestas o cuestionarios. La entrevista no estructurada tuvo como resultado la exposición espontánea de situaciones o realidades que afectan a la institución.

No se evidencia esta técnica en los anexos porque recordemos que el entrevistador no tiene una batería de preguntas preestablecidas, la idea es una sola y se mantiene durante la entrevista, y una pregunta se deriva de la calidad de la respuesta de la pregunta anterior. Sin embargo, el autor del proyecto pudo elaborar un pequeño cuestionario de preguntas para consolidar otras lecturas sobre la realidad curricular y pedagógica de la institución; este acercamiento personalizado se hizo en espacios institucionales, pero fuera del salón de clases.

4.4. Instrumentos de investigación

La encuesta como técnica e instrumento de investigación fue el medio que permitió la recopilación de información en el colegio. Las declaraciones escritas representan una muestra de la población estudiantil cuyo objetivo es el recabar datos e información. Se puede basar en aspectos objetivos (hechos, hábitos de conducta, características personales) o subjetivos (opiniones o actitudes). La información obtenida con este instrumento fue recogida estructuradamente para su posterior procesamiento e interpretación. Para el Colegio 28 de Mayo se elaboraron cuestionarios con preguntas o ítems que agrupan temáticamente las respuestas para poderlas analizar cómodamente en el momento en que se apliquen técnicas analítico-estadísticas. No olvidemos que en el desarrollo de cualquier encuesta pueden producirse errores, llamados errores de muestreo que abarcan desde la idoneidad de la población entrevistada hasta los fallos de diseño del cuestionario.

El diseño de los instrumentos están en el aparte ANEXOS y sus ventajas fueron: la rapidez de aplicación y la obtención segura de la información, esto nos lleva con seguridad y argumentación al aparte de DISCUSIÓN. Las encuestas están destinadas a maestros y estudiantes; sus componentes son treinta reactivos que determinan:

- a) Los datos identificativos (5 ítems),
- b) El conocimiento de la planificación pedagógica del centro educativo (10 ítems),
- c) Práctica pedagógica del docente (10 ítems),
- d) Relación entre educador y padres de familia (5 ítems).

Los instrumentos destinados a los estudiantes son menores en cuantía ya que son sólo veinte reactivos los que la conforman: respuestas objetivas,

argumentación del informante o aclaraciones correspondientes. Esta encuesta examina:

- a) La planificación de las clases,
- b) La práctica pedagógica del docente,
- c) La relación entre el docente y los estudiantes, y
- d) La relación entre estudiantes y padres de familia.

A continuación, se empleó una ficha de observación áulica que reafirmó lo planteado por docentes y estudiantes y que está contemplado en las secuencias didácticas correspondientes. En la aplicación de las encuestas se tomó en cuenta los datos obtenidos y argumentaciones de la autoridad del plantel, ya que formó parte de la muestra seleccionada para recopilar la información deseada.

4.5. Participantes

Los sujetos involucrados en este proyecto son afines al contexto educativo medio, es decir: profesores fiscales, estudiantes, autoridades e investigador están inmersos en una realidad educativa de carácter público. Estudiantes y profesores fueron encuestados, sin embargo, la muestra obtenida en la experiencia no será sujeta a fórmulas para su respectivo cálculo ya que el sector poblacional estudiantil seleccionado es de grandes proporciones demográficas.

Se seleccionó a las secciones: básico y bachillerato; a una cantidad precisa de profesores encuestados: 20, que pertenecen a las dos secciones mencionadas. Estos maestros también fueron observados in situ en el ecosistema áulico respondiendo a criterios específicos planteados en la ficha de observación diseñada para el efecto.

La población estudiantil seleccionada representó una muestra de 40 individuos, repartidos en la sección básica y el bachillerato. Estos estudiantes respondieron una encuesta referida a determinadas experiencias con los docentes, padres e institución. Las autoridades también formaron parte de la población encuestada al ser integrantes también de la planta docente.

Para agilizar los procesos participó el DOBE y sus respectivas orientadoras; estas elaboraron procesos de inducción y orientación que permitieron a las estudiantes no recibir el instrumento ni al encuestador con sorpresa o extravío; al contrario, las estudiantes y docentes fueron seleccionadas y orientadas a desarrollar los ítems propuestos en las encuestas con espontaneidad, seriedad y responsabilidad.

4.6. Procedimientos

Luego de seleccionar al Colegio Técnico Experimental “28 de Mayo” como institución donde se desarrolló la presente investigación, la UTPL extendió una solicitud formal, vía oficio, para pedir la autorización correspondiente y permitir que el autor de este trabajo trabaje dentro de las instalaciones del plantel.

El trabajo de campo duró tres días dentro de la institución y contó con el apoyo, dirección y organización de todos los involucrados, en especial de la Rectora y Vicerrectora que estuvieron cerca de las acciones del investigador. Estudiantes, docentes y miembros del DOBE siempre estuvieron prestos a ofrecer apoyo y ayuda al autor de este trabajo; no existieron inconvenientes al solicitar la participación de maestros y estudiantes ya que el 28 de Mayo se caracteriza por su organización interna y efectiva en eventos dentro y fuera del plantel. La comunicación y coordinación entre las dos secciones (Básico y Bachillerato) se efectiviza con el gobierno de: la Dra. Patria León como rectora

en las dos jornadas, la Msc. María Vicenta Alcívar, vicerrectora general y de Imelda Mora, vicerrectora de la sección Básica. La aplicación de los instrumentos no tuvo mayores contratiempos gracias al número preciso de sujetos encuestados y observados, la objetividad de las encuestas y la precisión de la ficha de observación.

4.7. Recursos

- **Humanos.** Se contó con la participación de autoridades institucionales, inspectores generales, psicólogas, personal de Secretaría, profesores de las secciones, estudiantes seleccionadas y personal de servicio.
- **Institucionales.** Toda la investigación se realizó dentro de las instalaciones del colegio, salones de clase, oficinas administrativas y patios del plantel.
- **Materiales.** Los materiales utilizados fueron las fotocopias respectivas de los instrumentos de encuestas, entrevistas y evaluaciones. Plumas y lápices para desarrollar las encuestas. Grabadora digital para almacenar entrevistas. Computadora portátil y correos electrónicos. Papel para imprimir los resultados de la investigación.
- **Económicos.** El presupuesto total del proyecto lo asumió el investigador. Se invirtió en: las fotocopias respectivas para los participantes, las impresiones y anillados para el borrador de la investigación, las impresiones y anillados para los trabajos definitivos, impresiones en blanco y negro y a color, pasajes para transporte, gasolina para transporte particular. El cálculo sobrepasó los US \$100

5. RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. Tabulación, presentación y análisis de resultados de las encuestas a maestros de básico y bachillerato

5.1.1. Identificación

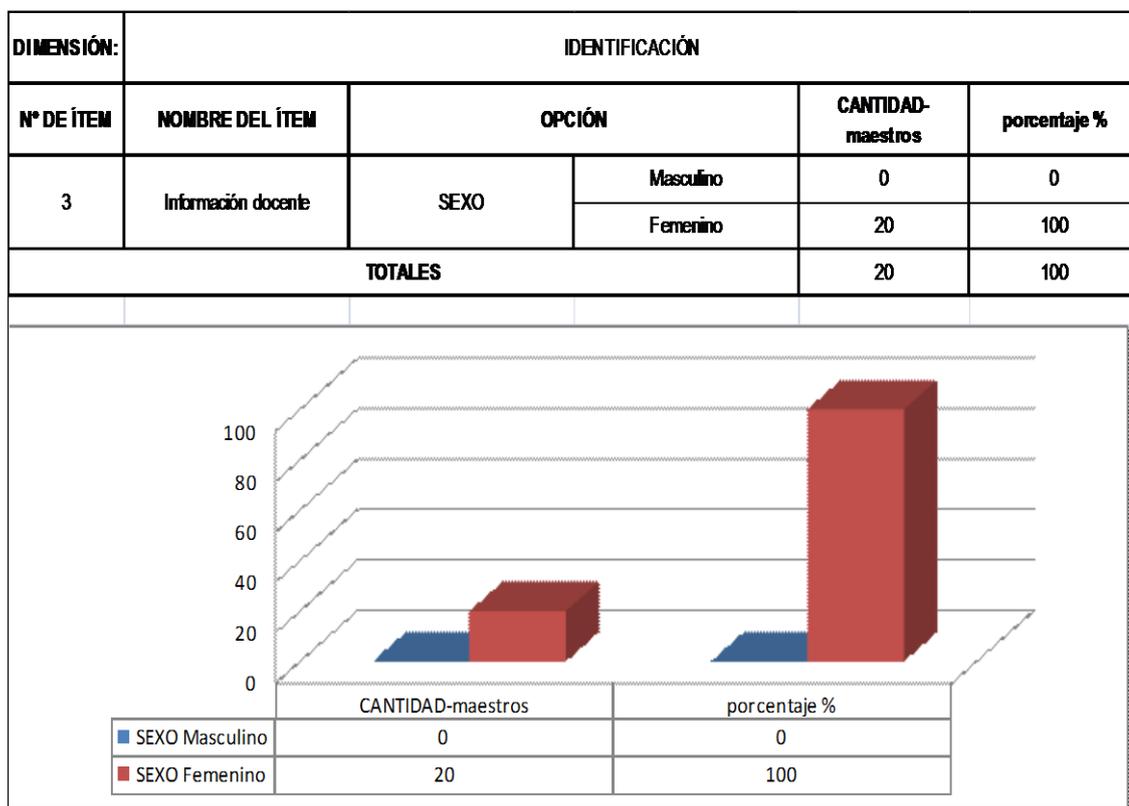
- Tipo de centro educativo y ubicación

DIMENSIÓN:	IDENTIFICACIÓN		
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	SELECCIÓN DE OPCIÓN
1	Tipo de centro educativo	Fiscal	X
		Fiscomisional	
		Particular laico	
		Particular religioso	
2	Ubicación	Urbano	X
		Rural	

FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

La institución seleccionada fue el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo, centro educativo geográficamente urbano, de categoría fiscal. El criterio de selección en la categoría del colegio permitió identificar el modelo pedagógico aplicado, puesto que el centro de estudios constantemente se adscribe a los procesos de capacitación y perfeccionamiento docente que el Ministerio de Educación ofrece a las instituciones fiscales. La Dra. Patria León auspicia permanentemente estos eventos dentro y fuera del plantel; y la Dra. María Victoria Alcívar, coordina activamente los procesos de capacitación.

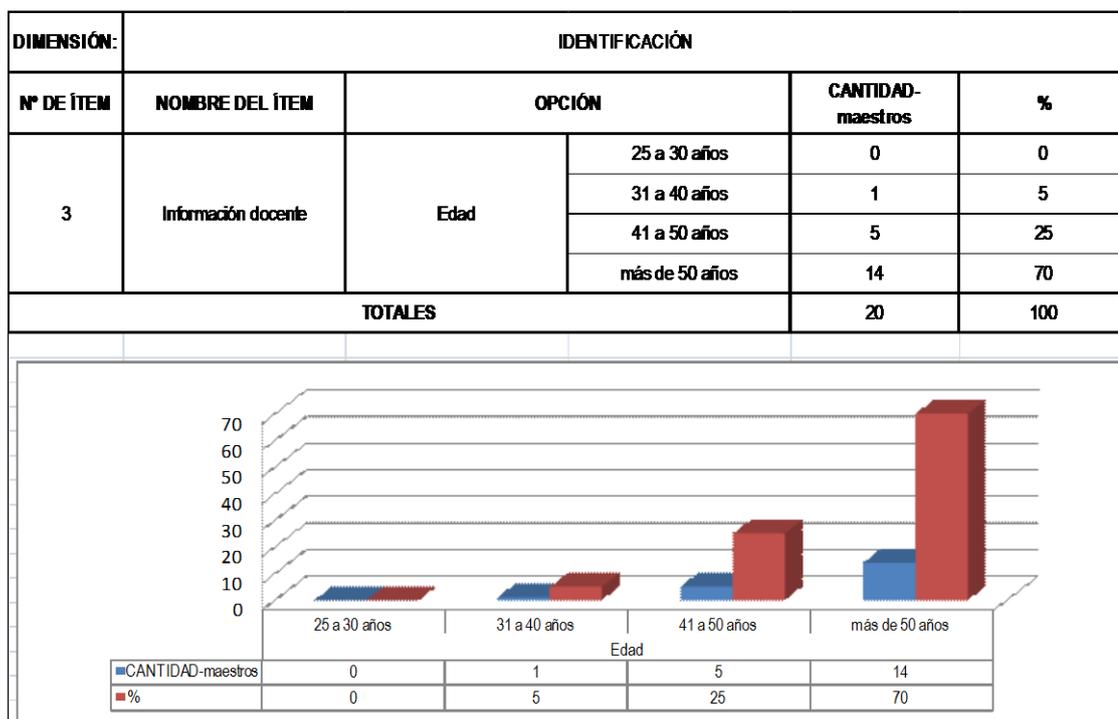
- **Sexo**



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

Es sabido por la comunidad que el Colegio Técnico Experimental “28 de Mayo” alberga a más de 5.000 estudiantes, siendo su población estudiantil totalmente femenina. En el año lectivo 2011-2012, el Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo cuenta con 5.865 alumnas matriculadas en el año lectivo 2011-2012, que se distribuyen entre 2.949, en la sección Básica (jornada vespertina) y 2.916, de la sección Bachillerato Técnico (jornada diurna). La población estudiantil pertenece al género femenino, la institución se abrirá próximamente a la co-educación que implica la convivencia de géneros.

- **Edad**



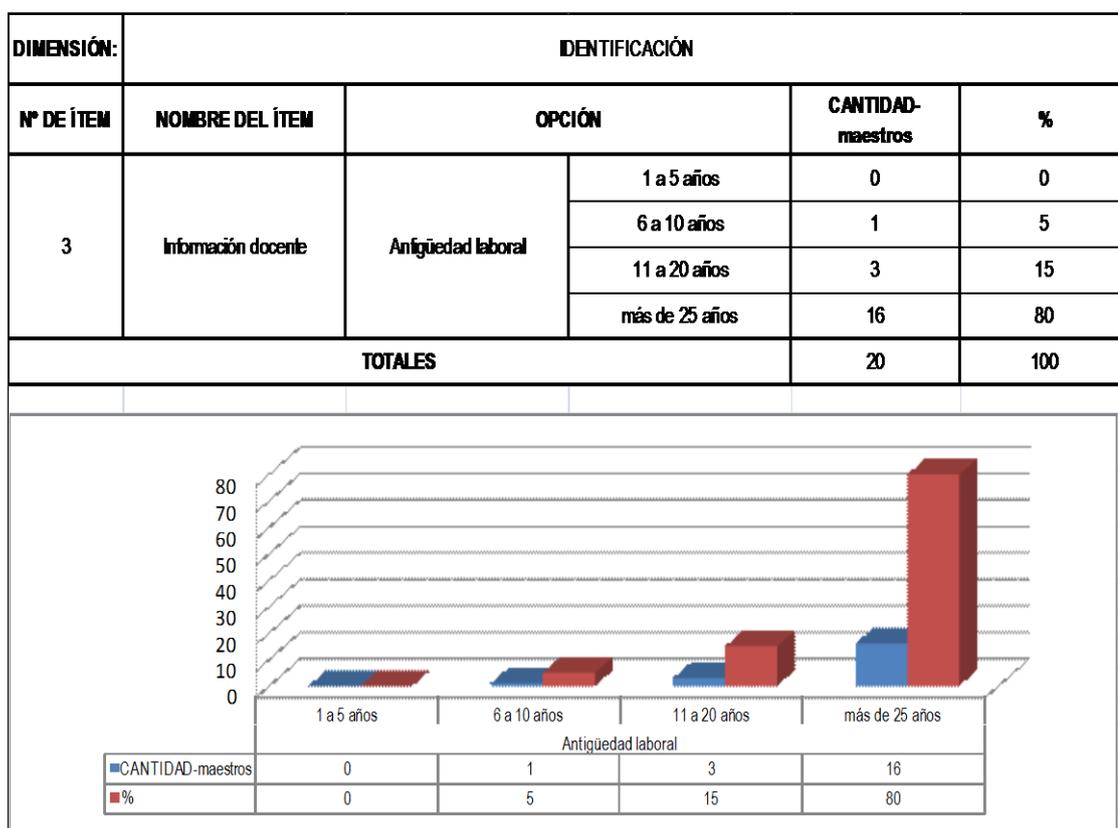
FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

El Colegio Fiscal T.E. 28 de Mayo cuenta el trabajo de 224 docentes en todo el plantel, cuya distribución es: 110 en la sección Básica y 114, en el Bachillerato Técnico. Como se evidencia en los resultados, el género femenino representa la mayoría de maestros que labora en el plantel; de la muestra encuestada el 100% son maestras. De las educadoras, el 70% representa a la población magisteril que pasa los 50 años de edad, y el 25%, la oscilación entre 41 y 50. Se concluye que la edad influye, a veces, en la metodología de enseñanza que emplea el profesorado en clase. Las alumnas del 28 de Mayo opinan que su rendimiento está relacionado con la metodología de un maestro que represente la experiencia docente y la afinidad de género permite a las estudiantes sentir cierta identificación con particularidades que son características de un alumnado completamente femenino.

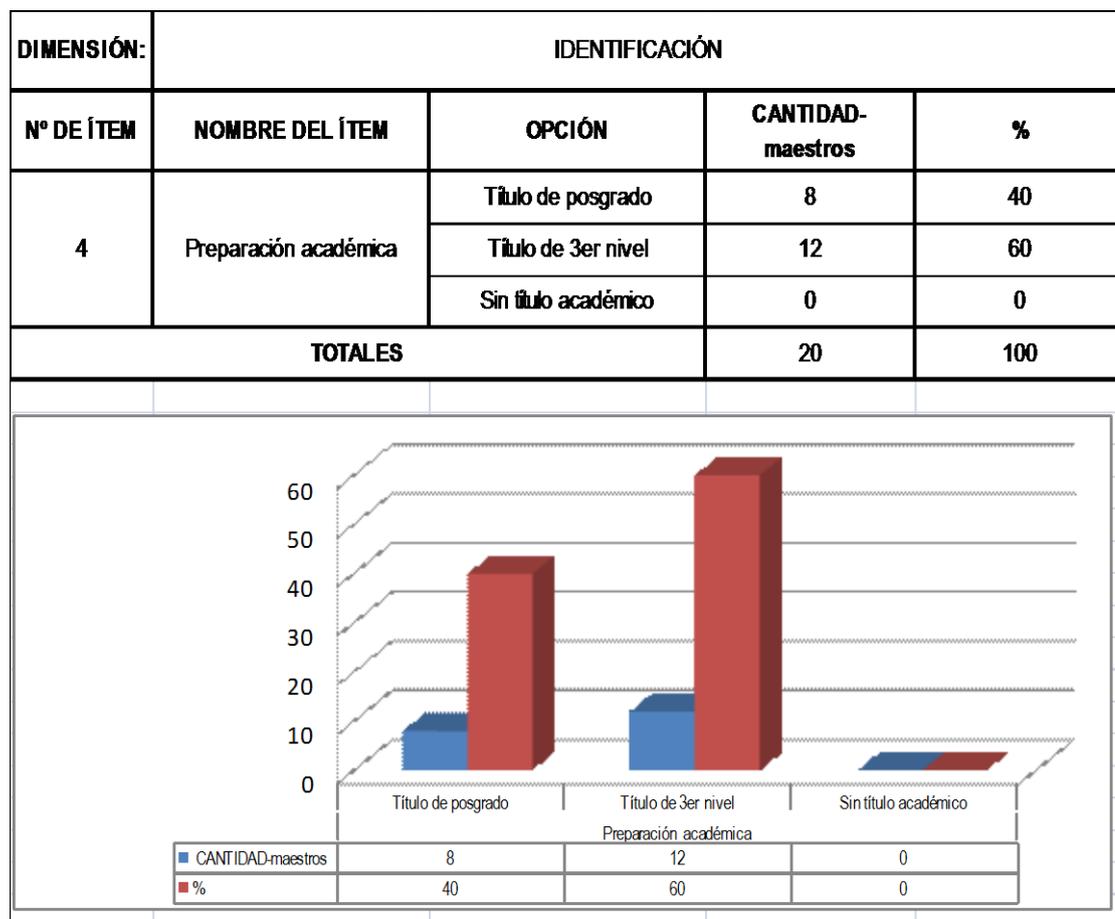
- **Antigüedad laboral**



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

El 80% de los maestros encuestados labora en la institución desde hace más de veinticinco años; aún cuando el 15% tiene de 11 a 20 años como docente, la diferencia de permanencia es significativa. Esto se debe a ciertos factores como: la seguridad que una estabilidad laboral ofrece, la probada experiencia y procesos a lo largo de toda una vida profesional, un próximo retiro jubilar que finiquite la relación laboral de décadas y en las que el Gobierno actual ha re-definido sus parámetros, y un aparato burocrático que mantenga a un mismo individuo cumpliendo las mismas o similares funciones durante más de quince años. Son evidentes las diferentes lecturas que se pueden ofrecer de las ventajas o desventajas de los años de servicio en una institución fiscal.

- Preparación académica



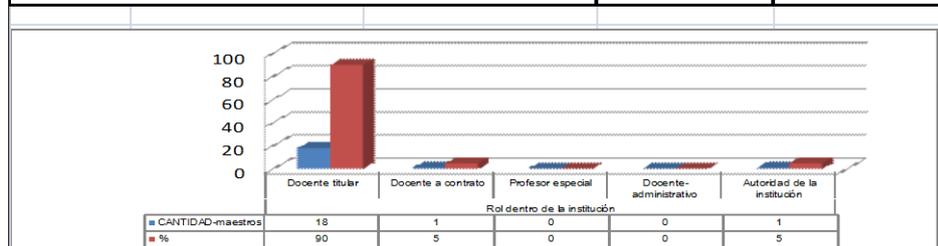
FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

El ámbito laboral para el docente en Ed. Básica y Bachillerato exige cada vez las evidencias de habilidades y sistemas de conocimientos más complejos y que estén acordes con la construcción del conocimiento desde la docencia. Los programas de estudio de las carreras universitarias no bastan para que un egresado de una carrera de tercer nivel puede desarrollarse plenamente en su vida profesional, motivo por el cual parte de ellos se ven obligados a continuar con su preparación académica, para ello muchas universidades en el Ecuador se han visto en la obligación de crear carreras de postgrado a fin de satisfacer las necesidades de los profesionales del país; y, así contribuir al desarrollo social, humano y tecnológico de nuestro país. Por

eso, visualizar un 60% de profesores con títulos de 3er nivel en el 28 de Mayo, demanda una revisión de las carreras de cada maestro y de su responsabilidad en asumir un reto y un requisito indispensable para el ejercicio de la profesión. El 40% de los docentes lo asumió así, pero sigue siendo un porcentaje que debe incrementarse significativamente. La institución debe establecer mecanismos de formación convenientes para la preparación de su planta docente; desgraciadamente, estas intenciones muchas veces se obstruyen por la carga horario-laboral que debe cumplir un maestro dentro de su institución, esto es: 40 horas de trabajo. Aún así, un título de postgrado o de 4to nivel ofrece a los maestros la oportunidad de ir más del simple manejo de los conocimientos adquiridos en su respectiva profesión, para entrar en el mundo de la investigación y la producción de conocimientos de calidad, con la finalidad de obtener profesionales con características que lo oferten al mercado de una manera mucho más competitiva.

- **Rol dentro de la institución**

DIMENSIÓN:	IDENTIFICACIÓN			
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD- maestros	%
5	Rol dentro de la institución	Docente titular	18	90
		Docente a contrato	1	5
		Profesor especial	0	0
		Docente-administrativo	0	0
		Autoridad de la institución	1	5
TOTALES			20	100



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

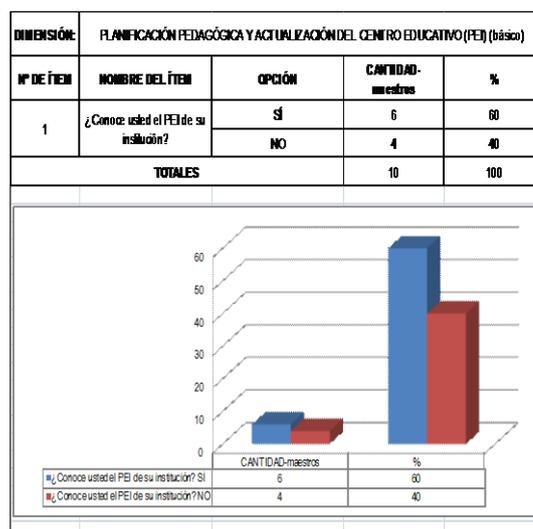
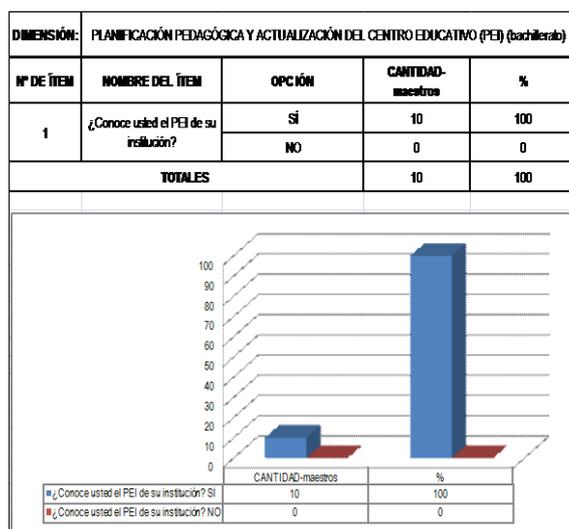
AÑO: 2011

Fue satisfactorio encontrar un alto porcentaje de profesores titulares: 90%, esto refleja la estabilidad que una institución educativa estatal ofrece a sus maestros. No olvidemos que la figura de “profesor accidental” fue

suprimida por el actual gobierno y dio paso a los “profesores por contrato” cuya relación laboral con el centro es de un año contrato (12 meses); se acude a este recurso cuando la institución no puede cubrir una partida vacante por un profesor titular. Los profesores por contrato, que de la muestra encuestada solo representan el 5%, tienen la oportunidad de ingresar a los registros del magisterio nacional gracias a los trámites que se inician en la página del MEC: www.educacion.gob.ec. Solo un maestro encuestado cumple el rol de profesor y de autoridad (5% de la muestra). Dicha autoridad fue también entrevistada y se necesitó de su concurso para descubrir otra lectura desde la administración y la docencia a la vez.

5.1.2. Planificación pedagógica y actualización del centro educativo (PEI)

- ¿Conoce usted el PEI de su institución?

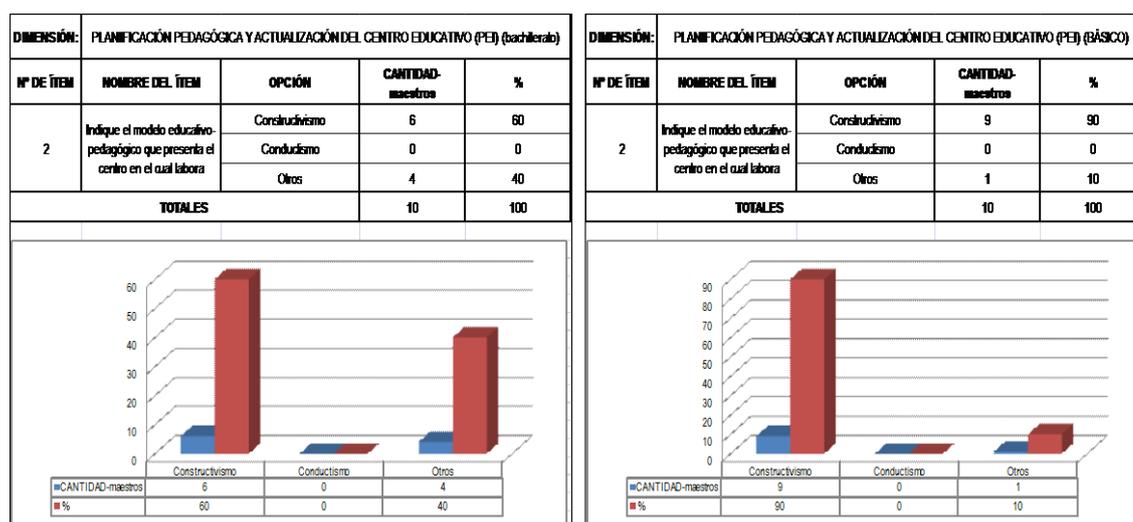


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Las instituciones educativas ecuatorianas poco a poco dejan de ser establecimientos cerrados y aislados, y se convierten en organizaciones abiertas, autónomas y complejas. El maestro del colegio 28 de Mayo conoce mayorita-

riamente el PEI de la institución. Esto se debe a la socialización oportuna que las autoridades han viabilizado para presentar un proyecto de institución, el 100% tabulado lo demuestra; el 40% restante (básico) se ha abstraído de esta socialización o sus obligaciones profesionales consumen su tiempo que debería también ser invertido en repasar las líneas pedagógicas y filosóficas del colegio. Directivos, profesores, administradores y comunidad en general concursan en el diseño del PEI; si estos sectores están involucrados en confeccionar y llevar a cabo la misión y visión veintiochina, se deberá disminuir significativamente aquel 40% que desconoce el documento rector y planificar momentos y estrategias que permitan adscribirlos a los grupos antes mencionados.

- **Indique el modelo educativo-pedagógico que presenta el centro en el cual labora.**



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

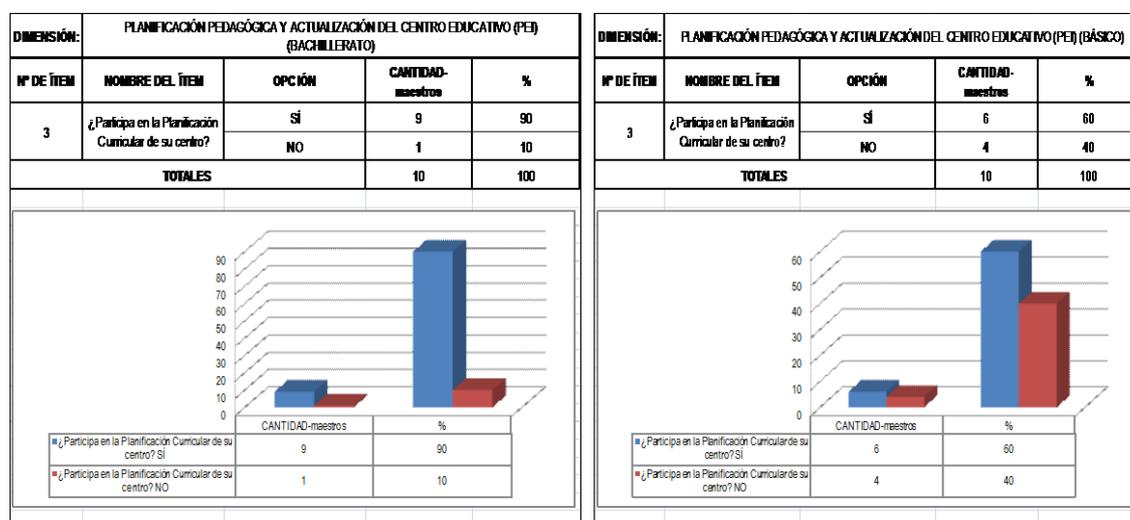
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

Se pensaría que el 60% del Bachillerato y 90% de maestros de la sección Básica que dijo conocer el modelo constructivista, haría que la institución apueste por el paradigma conductista; pero, en el instrumento de investigación una tercera alternativa. Aquellos docentes que no especificó una opción, reflejó

la identificación de otros modelos efectivos asumidos por el maestro: el de la pedagogía crítica, el modelo por competencias. Este 80% de encuestados debería relacionar que los modelos mencionados son también partes estructurales del paradigma constructivista. El proyecto institucional del 28 de Mayo también contempla las competencias, recordemos que es Técnico Experimental y sus estudiantes (bachillerato) están encaminadas a evidenciar destrezas que se adecuen a las competencias laborales de su próximo entorno: empresas, administración, gerencias, comercio, etc.

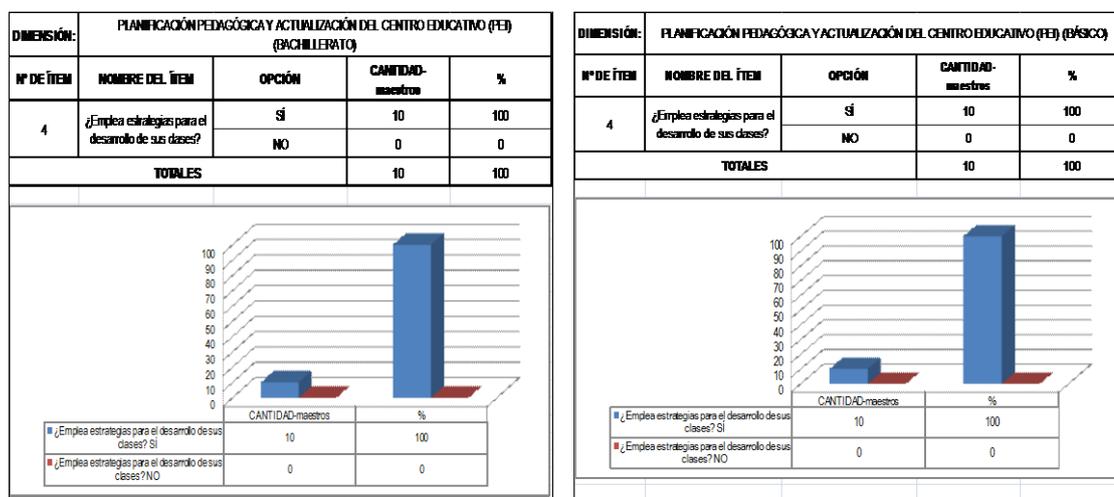
- **¿Participa en la planificación curricular de su centro?**



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

La capacitación a los docentes de los colegios técnicos sobre los nuevos procedimientos académicos, les exige la aplicación de estos procedimientos a las necesidades actuales que demandan los empresarios de los bachilleres de estos centros educativos. La Vicerrectora General ha sido directora y coordinadora de talleres curriculares dentro y fuera de la institución. Un aproximado de 90% de maestros encuestados se ha involucrado en estos procesos curriculares del colegio. Solo un estimado del 10% (como promedio en las dos secciones) se excluye de la elaboración de mallas curriculares con nuevos procedimientos académicos que se imparten en el 28 de Mayo.

- ¿Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases?



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

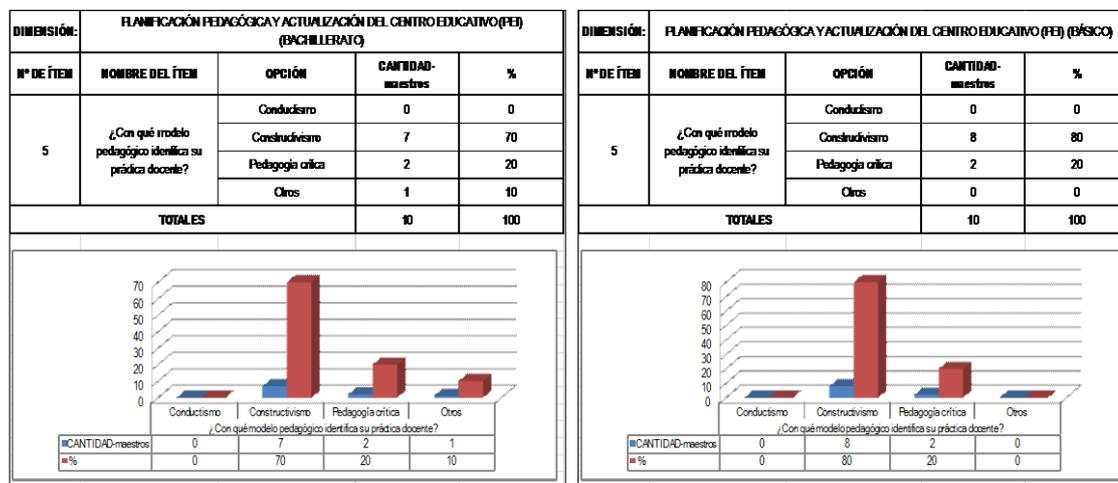
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

Los aprendizajes deben validarse en el proceso metodológico y sus cuatro fases: adquisición del conocimiento (reconocimiento-conocimiento); aplicación del conocimiento (producción y reproducción); creación del conocimiento (creación, recreación, y socialización del conocimiento) y la validación y valoración. En cada una de estas fases se comprueba dosificada-mente el nivel adecuado que promueve el aprendizaje; se puede planificar interrupciones o cortes en el proceso para verificar fáticamente lo que los objetivos, planteados de antemano, proponen. Cada momento tiene un medidor que lo valida, puede ser un indicador esencial de evaluación o algún otro instrumento que permita ubicar el progreso o desarrollo del proceso.

Los encuestados respondieron y fueron observados empleando estrate-gias que generen aprendizajes significativos. La pregunta solo requiere de una respuesta cerrada (sí o no), pero el 100%, conocedor o no, está de acuerdo con que la ejecución de acciones específicas dentro del aula son marca de aprendizaje.

- ¿Con qué modelo pedagógico identifica su práctica docente?

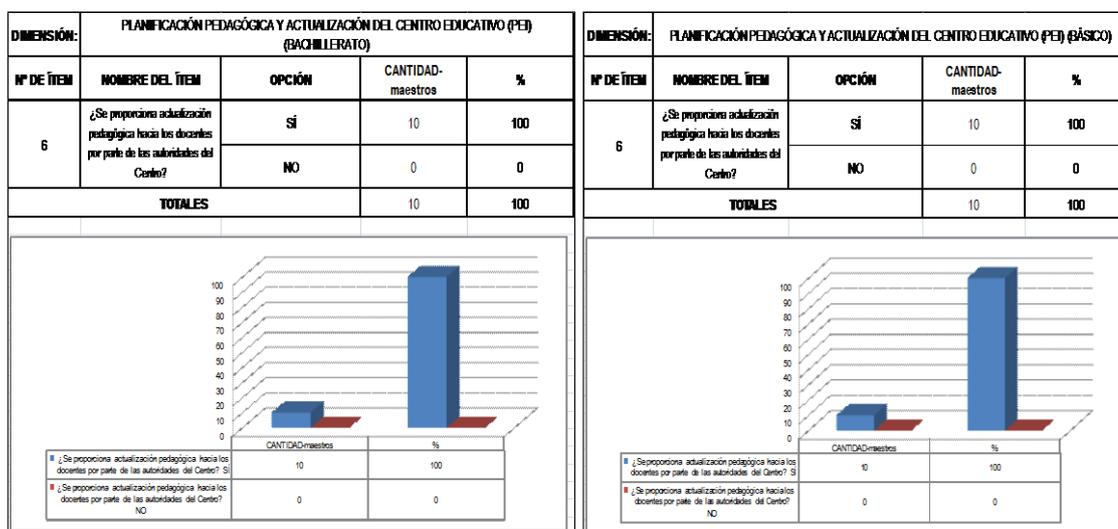


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

La diferencia con el ítem N° 2 es que en el aspecto pedagógico o modélico, el 70% de docentes de la sección Bachillerato y el 80% de maestros de la sección Básica, se identifican con el paradigma constructivista, es decir: el maestro no debería enseñar sino intensificar situaciones para que el alumno construya conocimientos o los descubra de manera natural y espontánea, como resultado de su propio nivel de desarrollo; y el 20%, con el de la pedagogía crítica, es decir, apuesta por aquella pedagogía que estimule una postura libre y original que nazca en el pensamiento crítico de la estudiante; que se cuestione a sí mismo como miembro de un proceso social. Una vez hecho esto, el alumno advierte que la sociedad es imperfecta y se lo alienta a compartir este conocimiento para modificar la realidad social. Los dos modelos proponen situaciones significativas dentro del salón y fuera de él.

Es notorio el reconocimiento del maestro del 28 de Mayo con un modelo específico cuando no conoce con exactitud cuál es el modelo pedagógico que propone la institución.

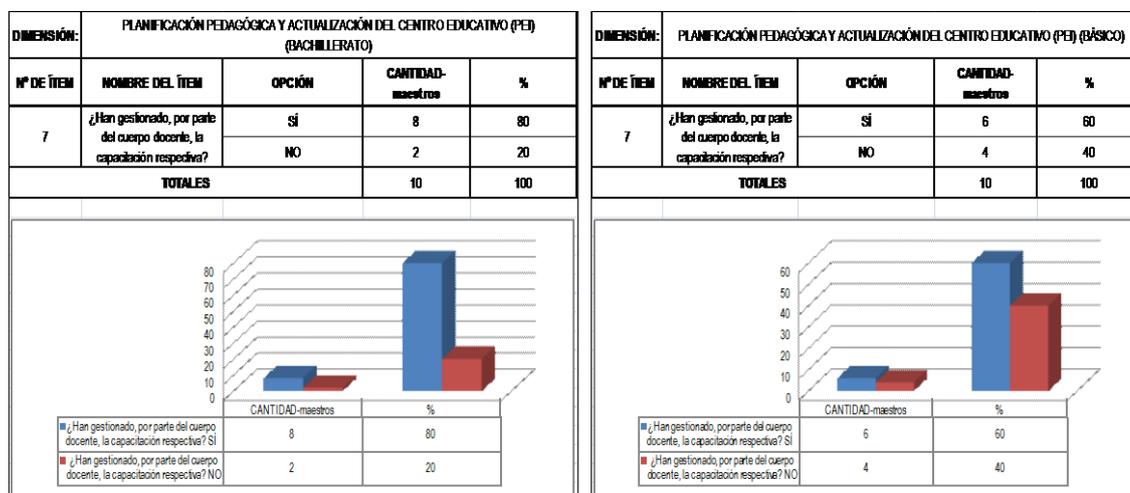
- ¿Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del Centro?



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Nuestros contextos educativos exigen, cada vez, un maestro más protagonista, que pueda ejercer un rol realmente profesional, un maestro autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza. Este concepto de docente genera una serie de retos a las instituciones formadoras, éstos implican cambios en sus currículos y en el rol del formador de docentes. En el 28 de Mayo esta realidad no se descuida, y gracias a la acción directiva de las autoridades se puede evidenciar que el 100% de las dos secciones reconoce la labor capacitadora del Centro. La institución estimula la implantación de los nuevos saberes en el campo del aprendizaje, así como de la realidad a través de la planeación y realización de diversas actividades tales como cursos, seminarios, coloquios, talleres y reuniones de docentes. Solo así se mantendrán los profesores con un quehacer renovado y acorde con el mundo actual y la realidad en la que les ha tocado su proceso de desarrollo y crecimiento profesional y humano.

- ¿Han gestionado, por parte del cuerpo docente, la capacitación respectiva?

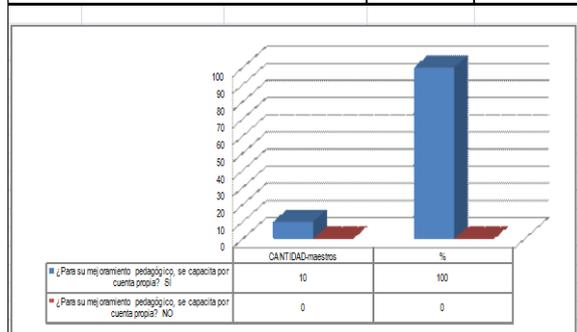


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

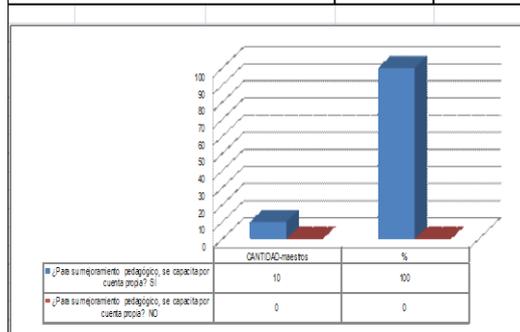
En cambio, el sentir del 20% de maestros del Bachillerato y el 40% del Básico de la muestra encuestada, siente que se necesita generalizar, en la planta docente, esa constante necesidad de capacitación. El docente debe realizar un constante, continuo y periódico ejercicio de revisión y renovación de su quehacer, a través del estudio, la investigación y la confrontación de sus marcos de referencia con los de sus pares, con objeto de mantenerse al día. Esto debe hacerse con la sencillez que conduce a la sabiduría, con la libertad que conduce al bien y con la responsabilidad que conduce a la satisfacción y realización del fin último de su vocación, que es lograr participar con entusiasmo y compromiso en la formación de sus alumnos y en el crecimiento de ellos y el suyo propio. Es probable que el porcentaje indicado no haya compartido los espacios creados por las autoridades del 28 de Mayo para actualizar a sus docentes; de los 80% (Bachillerato) y 60% (Básico) representativos como mayoría, nace la inquietud de capacitación constante y la institución no desoye esos requerimientos.

- ¿Para su mejoramiento pedagógico, se capacita por cuenta propia?

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI) (BACHILLERATO)				
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD- maestros	%
8	¿Para su mejoramiento pedagógico, se capacita por cuenta propia?	SI	10	100
		NO	0	0
TOTALES			10	100



DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI) (BÁSICO)				
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD- maestros	%
8	¿Para su mejoramiento pedagógico, se capacita por cuenta propia?	SI	10	100
		NO	0	0
TOTALES			10	100

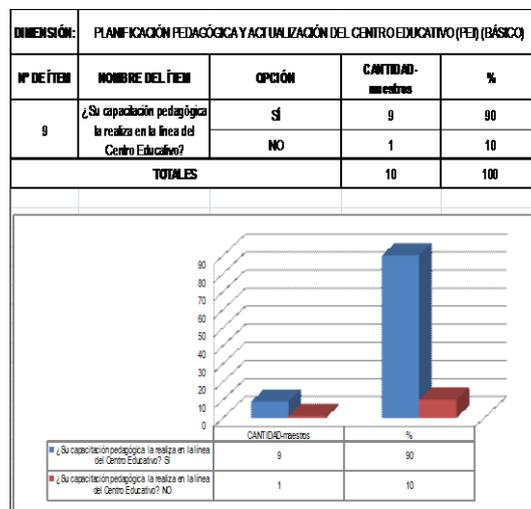
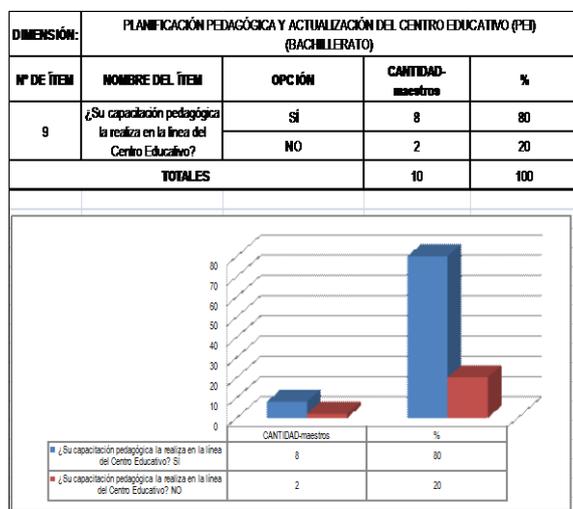


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La gran mayoría de docentes que se capacitan tanto en el campo pedagógico evidencian dificultades a la hora de llevar a la práctica y aplicar estrategias o recursos aprendidos en los cursos o seminarios. El profesor debe cuestionar constantemente su práctica; preguntarse si como imparte clase está acorde con las últimas tesis de la educación superior, si participa y espera en lugar de dictar y ordenar; si llega, escucha y acompaña en lugar de llegar, hablar e irse; si da información ya hecha en lugar de propiciar su redescubrimiento y asimilación sensorial, así se propicia un verdadero aprendizaje, uno que resulte efectivo en la vida práctica o profesional. El compromiso es mutuo.

Por eso, el 100% de la muestra si se satisface con lo propuesto por la institución para el mejoramiento y profesionalización docente; añádase a esto la búsqueda personal de otros espacios que incrementen sus destrezas docentes y les permitan completar aspectos que, están seguros, pueden complementarse con lo ofertado por las autoridades.

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

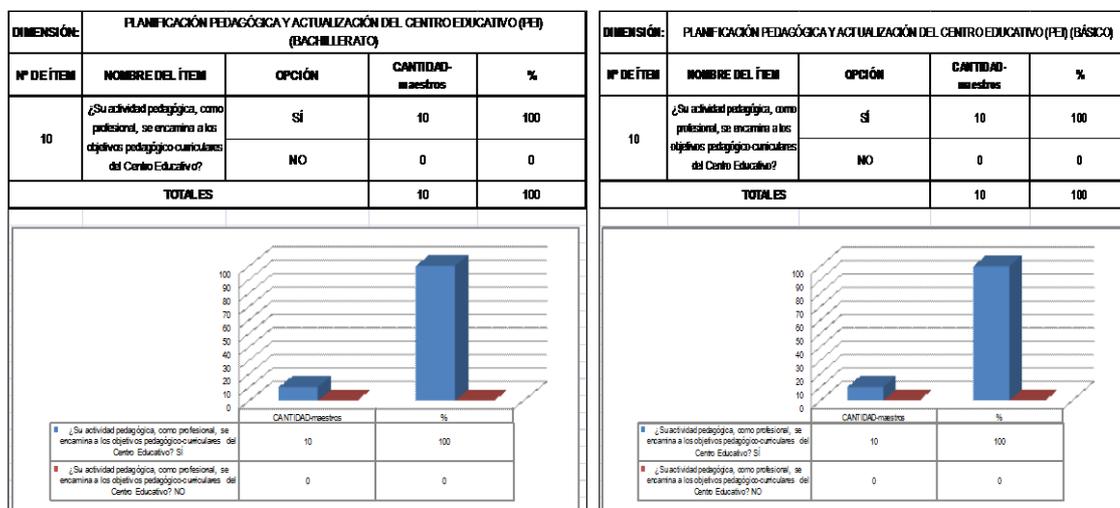


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Este ítem se complementa con los anteriores y su reflejo es que el 80% de maestros del Bachillerato, y el 90% del Básico respondieron afirmativamente; el caso del porcentaje restante ya ha sido tratado con anterioridad. Uno de los desafíos del docente como miembro de una institución o parte de colectivo laboral es ampliar el horizonte cultural, prever tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a re-significar formas abiertas de ver el mundo, estas son formas en las que la filosofía del plantel encamina al docente y exige de este, su pertinente aceptación. La filosofía institucional expone el compromiso que tiene la institución con relación a la educación ecuatoriana. Es a través del cumplimiento de su filosofía donde se manifiesta la integridad de la institución, además de su compromiso con la sociedad.

La relación que debe existir entre los paradigmas visionales y misionales manifestados en el PEI, debe concretarse en los procesos productivos ligados a la tarea académica del maestro.

- ¿Su actividad pedagógica, como profesional, se encamina a los objetivos pedagógico-curriculares del Centro Educativo?



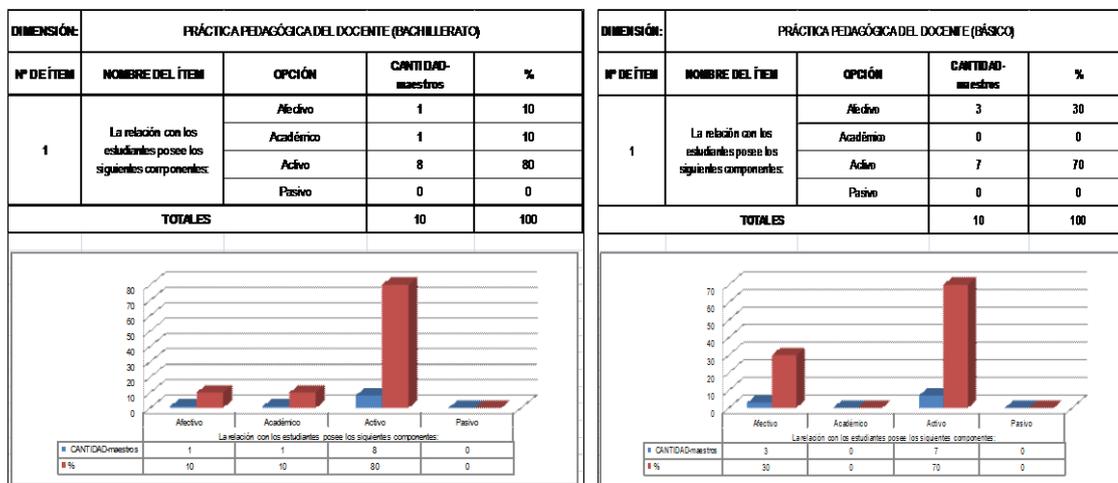
FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Es consecuencia de una sindéresis institucional el hecho de que el 100% de maestros encuestados están enrumados en los objetivos pedagógicos y curriculares de la institución. El colegio 28 de Mayo está consciente de que necesita contar con maestros de probada calidad, que co-eduquen en el proceso de formar verdaderas profesionales competentes técnica y humanamente.

La institución busca y espera del maestro cuidado en el proceso, efectividad en los resultados, justas exigencias después de los procesos de capacitación respectivos que conducen a la planta docente hacia una enseñanza de calidad y calidez .Ya sea el PEI socializado o que sus objetivos planteados en el documento hayan sido expuestos en otros momentos, todos los profesores tratan su actividad pedagógica como parte esencial de la propuesta institucional que parte de la misión y visión, y llega a los objetivos generales y específicos expuestos en el PEI.

5.1.3. Práctica pedagógica del docente

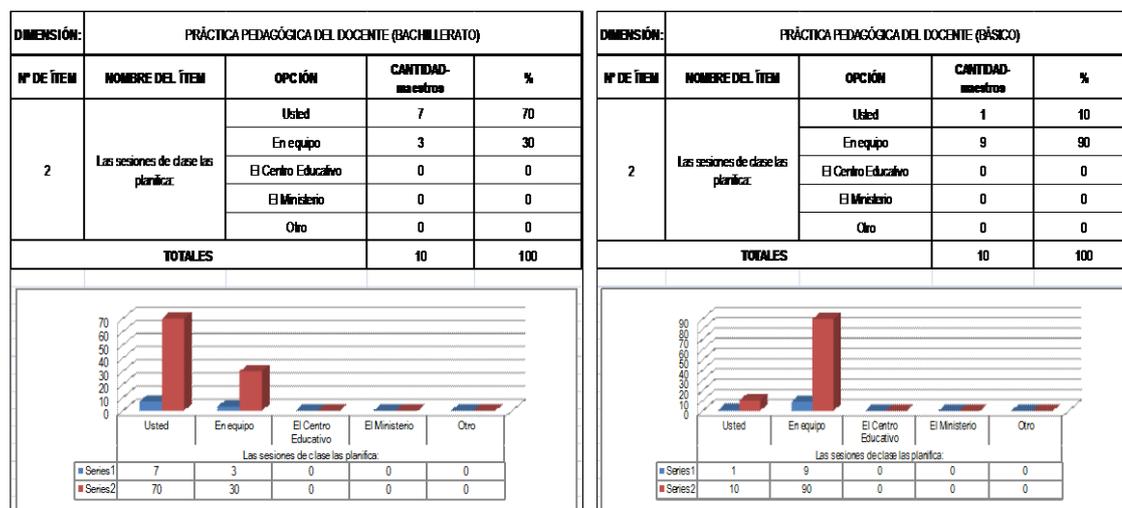
- La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes:



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La educación incluye procesos afectivos, y que éstos a su vez, intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula propicio para el aprendizaje, o puede interferir con el mismo. El 10% de docentes del Bachillerato y el 30%, del Básico, establece como componente principal a la afectividad en su relación con los estudiantes. El componente activo, en cambio, es el que predomina en el 75% (aprox.) de los maestros, que hallan en procesos activos un mecanismo que fomente en el estudiante el esfuerzo por comprender contenidos significativos. Se conoce y desarrolla las capacidades intelectuales de las alumnas, se las ayuda a pensar críticamente y se trabaja con ellas para evaluar su trabajo de manera integral, así, profesores e institución promueven el aprendizaje efectivo y continuado. El porcentaje restante de la muestra restante acude a la exposición y a textos como recursos centrales y exclusivos de enseñanza, el diálogo entre la estudiante y el objeto de conocimiento no se promueve.

- Las sesiones de clase las planifica:



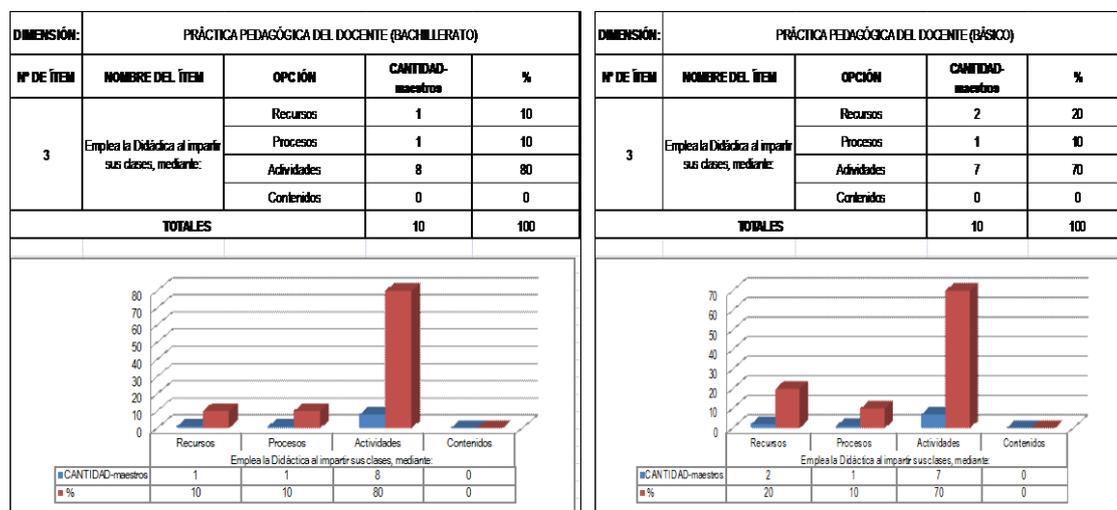
FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

Cualquier tipo de planificación de clases se convierte en una forma de guiar y focalizar los esfuerzos del maestro para enseñar a sus estudiantes. El 30% de maestros del Bachillerato y el 90%, del Básico valoran la planificación en conjunto. Esta nace de la labor individual (a la que apuesta el 15% restante) se dirige a sus pares, llega a un Coordinador y se retroalimenta en el área respectiva. La diferencia de porcentajes en la decisión de planificar en equipo o individualmente, es mínima; el profesor del 28 de Mayo sabe a dónde se dirige, en equipo o no, puede reconocer las metas de aprendizaje que se desea alcanzar. Ningún maestro discutió sobre el valor de la planificación, y es un alentador indicador el hecho de que los profesores de las dos secciones reconocen que necesitan exponer las maneras o recursos que usarán para lograr los objetivos deseados en los instrumentos curriculares (de diseño y planificación). En las observaciones se detectó que los maestros manejan los componentes curriculares que proponen la Reforma Actualizada en la sección Básica y lo propuesto en el Nuevo Bachillerato, cuyo efecto se sentirá oficialmente el próximo año lectivo.

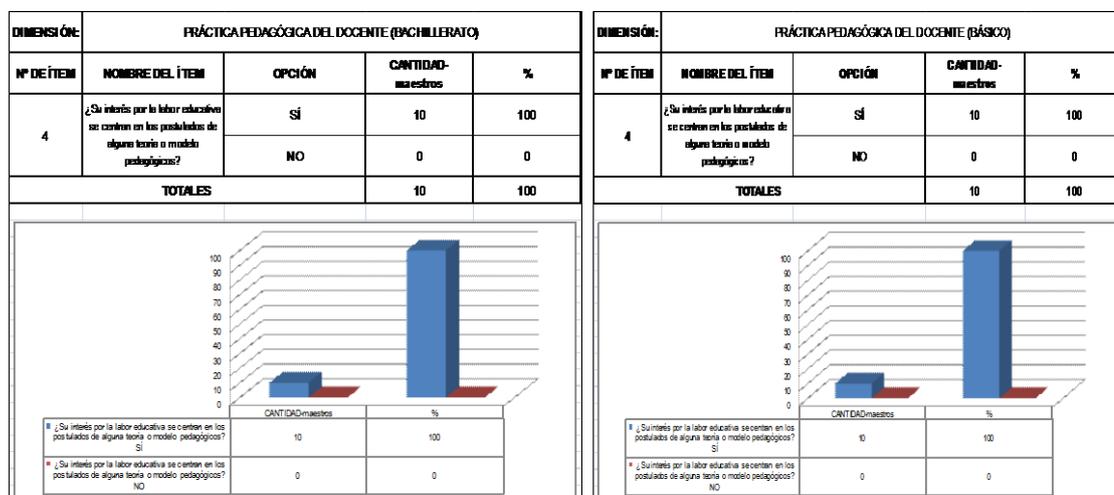
- **Emplea la Didáctica al impartir sus clases mediante:**



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

El 80% de maestros del Bachillerato reconoce en la actividad áulica un recurso que consolida la acción del estudiante como parte del proceso instructivo que sigue; en la sección Básica, el 70% de docentes siguen la misma tendencia. En algunas ocasiones los docentes del 28 de Mayo, desplazan el alcance de sus actividades fuera del aula, como parte de proyectos e investigaciones en situaciones reales o simuladas. A pesar de que el 20% (aprox.) de la población encuestada reconoció el valor del proceso al impartir clases, creo que tanto actividades y procesos forman un todo, ya que el proceso instructivo y cada una de las sesiones o clases en torno a una serie de actividades didácticas, al ser implementadas, adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje. El porcentaje restante de maestros encuentra en la técnica de los “recursos” el modo ideal para trabajar con sus estudiantes. Aunque representa el menor porcentaje la opción mencionada, toda forma parte de un proceso que comienza con la planificación, se instrumentaliza con la actividad y se evalúa su valor constructivo.

- Su interés por la labor educativa, ¿se centra en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógicos?



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

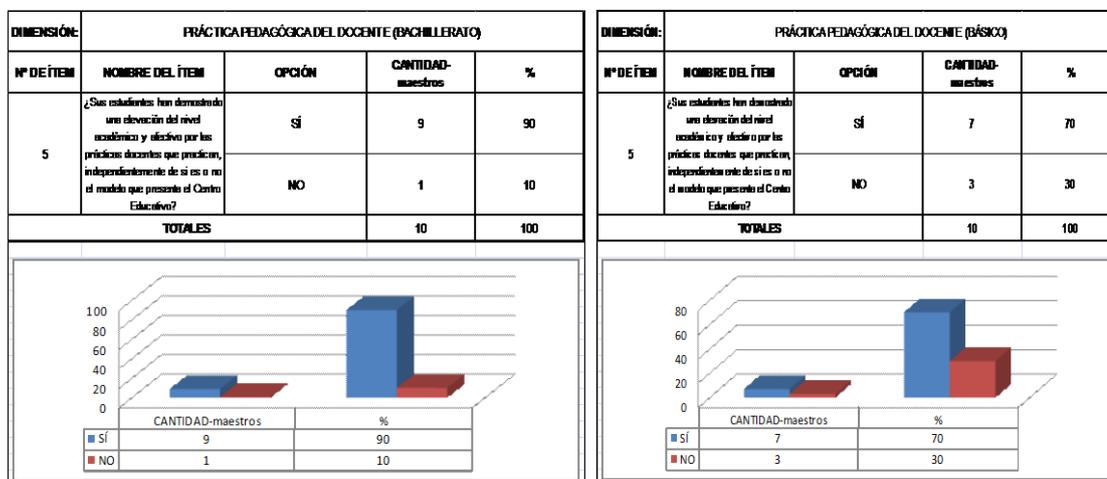
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

La totalidad de maestros encuestados (100%) están convencidos que cualquier acción educativa debe tener un fundamento pedagógico centrado en un modelo específico. Las síntesis de teorías o enfoques orientan de una u otra manera a los docentes en la confección de programas y contenidos, el proceso de aprendizaje se sistematiza y adopta un estándar que aclara y dirige los componentes de una estructura programática. Las teorías incorporan elementos fundamentales que se reflejan en cualquier propuesta docente: procesos, acciones educativas, paradigmas, recursos, estrategias y evaluación.

El 100% de maestros reconocen que la relación entre el educador, la realidad, el conocimiento y el estudiante, parte de la elección de un modelo pedagógico, así la comunicación entre maestros y alumnas se da en niveles específicos para el inter-aprendizaje. Esta dinámica se acerca mucho a la flexibilidad que promueve el pensamiento autónomo y el valor humano entre estudiantes y docentes.

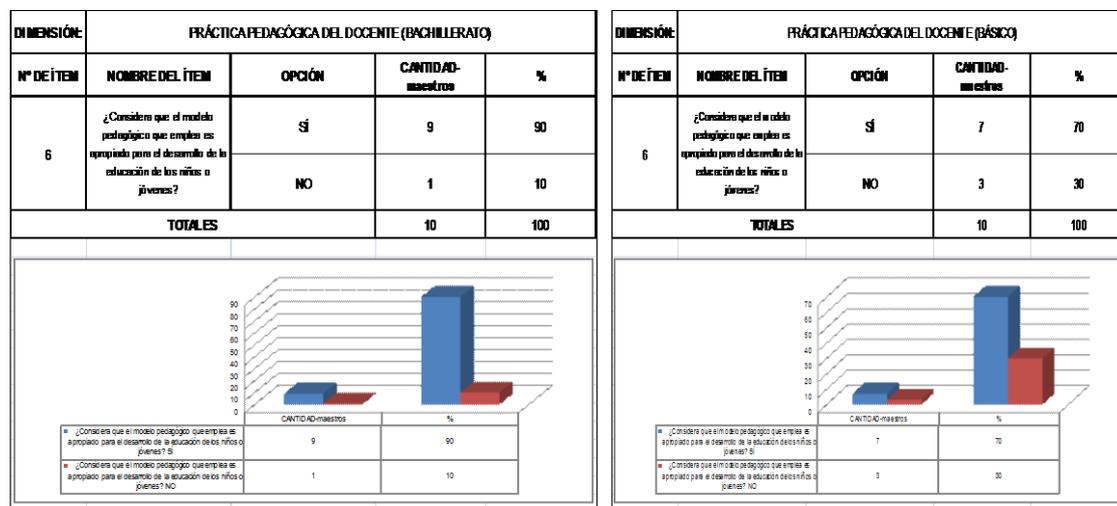
- ¿Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes que practican, independientemente de si es o no el modelo que presenta el Centro Educativo?



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El nivel académico se mide en función de las capacidades y características psicológicas del estudiante que lo ubican en un nivel específico de aprendizaje, aquellas se desarrollan y actualizan en el proceso, de manera que sus logros a lo largo de un período lectivo se evidencian en los momentos evaluativos. El 90% de profesores del Bachillerato y el 70% del Básico, están de acuerdo con estas afirmaciones; miden el aprendizaje logrado en el aula tomando en cuenta variables como la expresión la calidad y calidez del profesor, el espacio físico, las situaciones psicoafectivas de la estudiante. Es alentador que el porcentaje mayoritario si está afectado por la actitud de las alumnas hacia la asignatura, por la personalidad de muchas de ellas y por sus motivaciones. El 10% (Bachillerato) y el 30% (Básico) dejó entrever que es muy probable que las acciones docentes no sean lo suficientemente motivadoras para generar un incremento en el nivel de aprendizaje o que situaciones afectivas sean tomadas en cuenta como claves para el proceso.

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



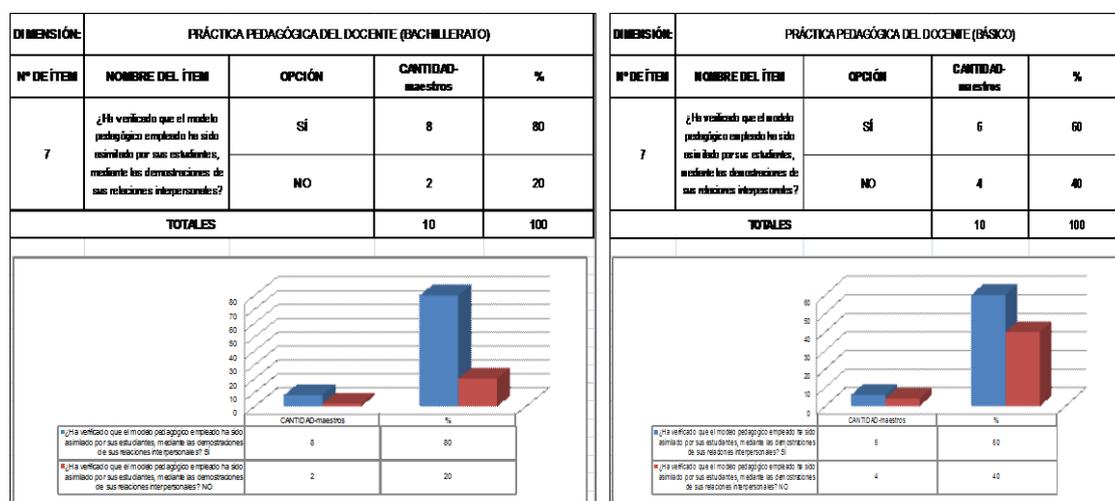
FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

Pensar en niños y jóvenes es querer re-diseñar la realidad educativa que se percibe desde una constante reflexión que abarca meditar sobre el tipo de institución que considera a sus componentes humanos desde la adopción de un paradigma o lectura precisa y deseable. El 10% de profesores del Bachillerato y el 30% de maestros del Básico que respondió negativamente evidencia que es un indicador demasiado débil para ser considerado en el análisis de este ítem, frente al casi al 90% y 70% de docentes del Bachillerato y Básico respectivamente que queda. La situación es alentadora y notable: si los maestros del 28 de Mayo han expuesto que su modelo a seguir es el constructivista o crítico, definitivamente la mayoría de la población docente está enrumada en la misma línea pedagógica de la institución que busca generar en todas las asignaturas (de básico y de bachillerato) aprendizajes importantes y relevantes que habiliten a las estudiantes a ocupar espacios que reflejen sus niveles de competencias.

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

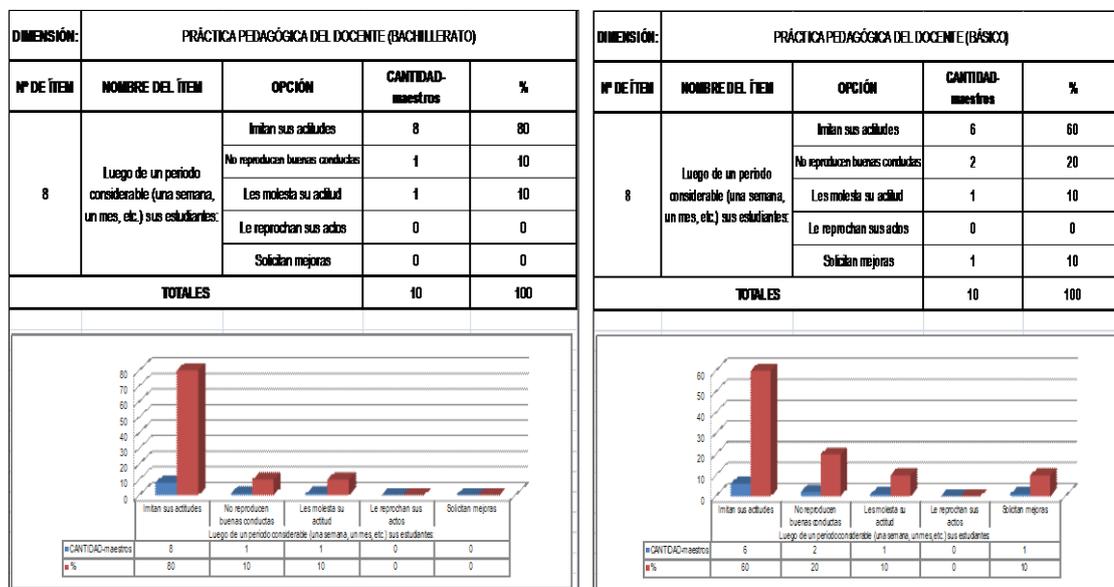


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La respuesta mayoritaria fue “sí”, es decir, el 80% de profesores del Bachillerato ejecuta acciones dentro del salón de clases que demuestran las posibilidades y ventajas de un modelo constructivista o como ellos lo llaman: “pedagógico crítico”; el 60% de docentes de la sección Básica le sigue. Según las observaciones in situ, la mayoría de maestros diseñan actividades que originan aprendizajes trascendentes y aplicativos; sin embargo, esto no queda allí, los profesores de las dos secciones diseñan otros instrumentos o utilizan recursos que fomentan el estímulo de las relaciones profesor-alumna.

Los docentes son conscientes de que una relación horizontal produce mejor efecto y crea ambientes ideales que aquella verticalidad interpersonal característica de algunas propuestas conductistas.

- Luego de un período considerable (una semana, un mes, etc.) sus estudiantes:



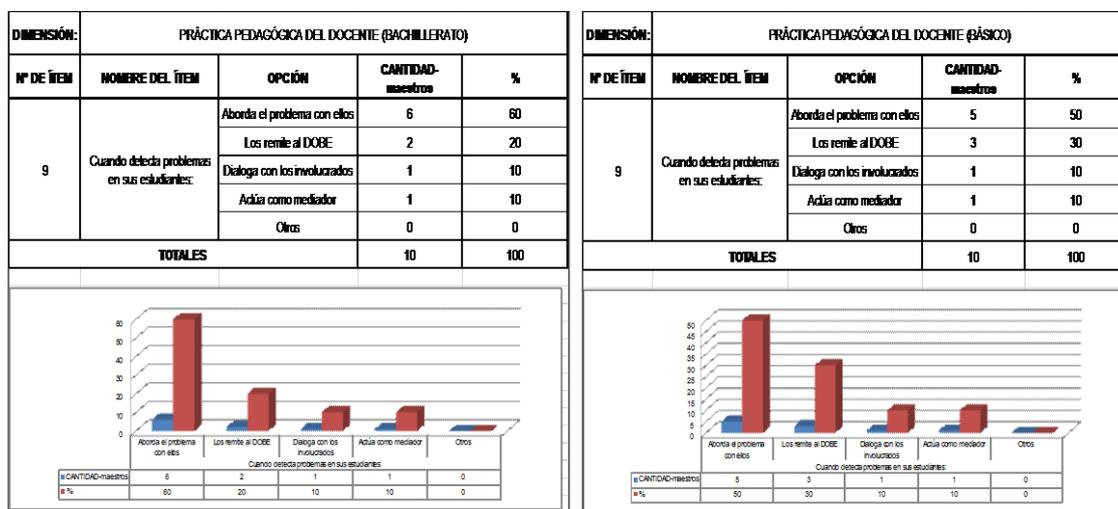
FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

Este ítem padece de cierta ambigüedad en las alternativas: imita sus actitudes (80% Bachillerato y 60% Básico)); no reproducen buenas conductas (10% Bachillerato y 20% Básico); les molesta su actitud (10%, ambas secciones); reproche de actos y solicitar mejoras (0% Bachillerato y 10% Básico). El porcentaje mayoritario respondió asumiendo que la connotación de la 1era opción se refería a que el maestro no sólo instruye y educa, sino que en la actividad, también se forma y educa a sí mismo, y el alumno no sólo aprende y es educado, sino que también se forma y educa en la actividad. Si lo anterior es el sentido verdadero del ítem, habría que considerar como alentador el porcentaje (80%, Bachillerato y 60%, Básico); sin embargo, la connotación de los otros componentes del indicador parece ser otra: la de una relación tensa entre profesor y alumnas que no refleja cordialidad ni armonía. Aún queda la duda en la relación semántica de las opciones elegidas.

- **Cuando detecta problemas en sus estudiantes:**

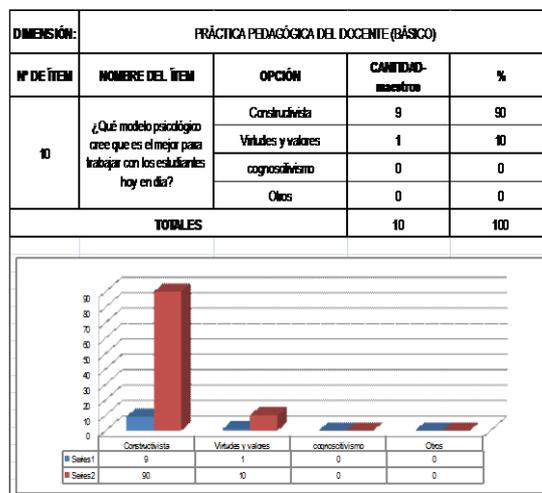
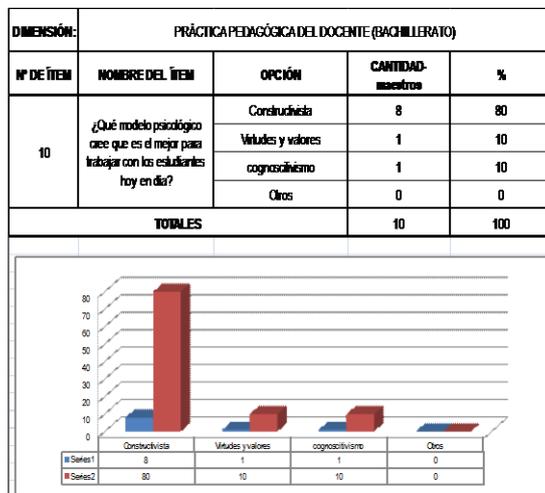


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El 10% reparte equitativamente sus esfuerzos cuando los comparte con el estudiante directamente o el maestro interviene como mediador, es decir que el profesor despliega una serie de tácticas o estrategias que promuevan un aprendizaje relevante; el 10% de ambas secciones dialoga con los estudiantes. El maestro entiende que el acto comunicativo es un hecho que crea vida social y que se debe adquirir desde el salón de clases.

El abordaje con los alumnos de problemas que matizan las relaciones es considerado de manera importante en la encuesta: 60% de docentes del Bachillerato y el 50%, del Básico. Se puede distinguir que las tres alternativas buscan un mismo objetivo: la solución de problemas mediante el diálogo afectivo. E importante reconocer en un 25% la existencia de maestros que depositan su confianza en la labor de los orientadores y saben derivar situaciones, o se desentienden de una responsabilidad que obliga a revisar las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos y que exige de los docentes que su acción educativa se concreten mediante una comunicación abierta y constructiva que estimule el deseo de conocer más y comprender lo que se conoce.

- ¿Qué modelo psicológico cree que es el mejor para trabajar con los estudiantes hoy en día?

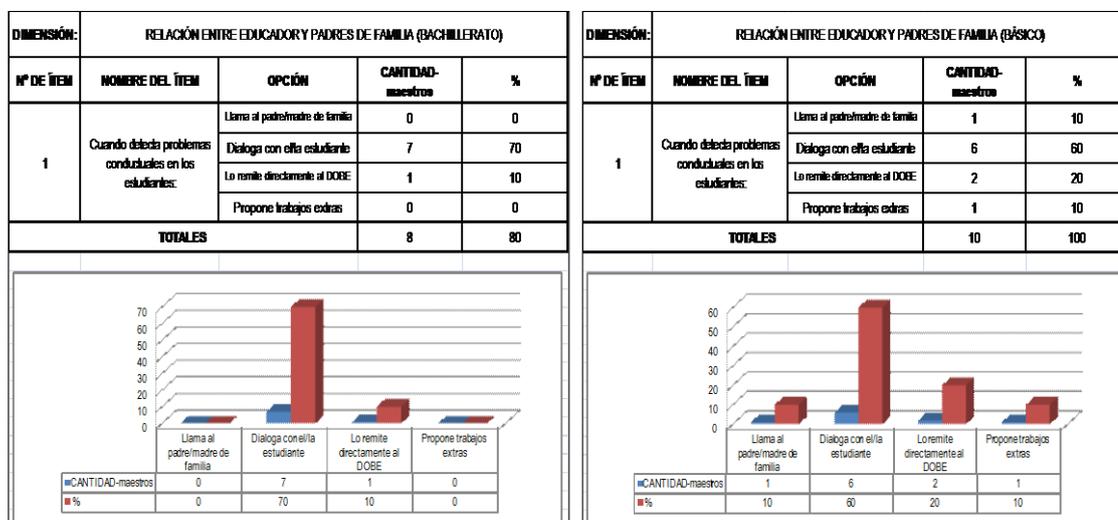


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El paradigma constructivista es aceptado por el 80% del Bachillerato y el 90% del Básico de los profesores encuestados que ven en este modelo el mejor recurso para que el conocimiento no sea algo dado y listo para ser transmitido, sino que deba ser construido cognitiva, psicológica y socialmente respetando la individualidad de la alumna y que esta reconozca que es la última responsable de su aprendizaje. El porcentaje siguiente (10% de ambas secciones) optó por otros modelos, no mencionados, pero en las observaciones y entrevistas, los maestros que representan aquella cantidad, unidos al 10% del Bachillerato que optó por el cognoscitismo. Ninguno de los profesores encuestados ha optado por otros modelos que se centran en los aspectos curriculares de la educación, en especial aquel que le da otro valor a la formación y aprendizaje. Los valores también son parte integradora de la propuesta constructivista: considerar que el aprendizaje humano es una construcción interna permanente en la que la objetividad exclusiva no tiene sentido si está separada de la dimensión humana en la que las reconstrucciones de los conocimientos son interiores y subjetivas.

5.1.4. Relación entre educador y padres de familia

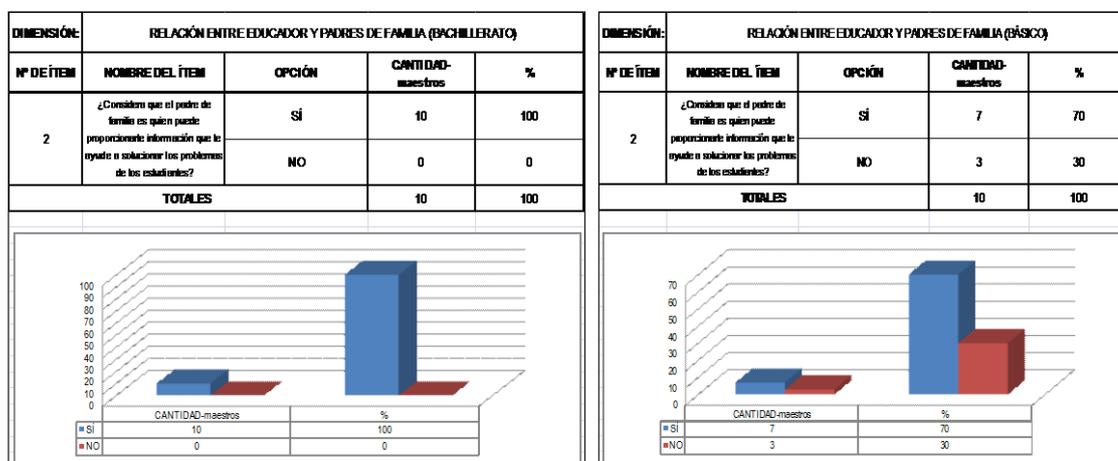
- Cuando detecta problemas conductuales en sus estudiantes:



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El 70% (Bachillerato) y el 60% (Básico) de maestros dialoga con los padres o representantes. Los profesores no olvidan que tanto la institución como la familia tienen un sujeto en común por quien preocuparse: la estudiante, al que hay que enseñar, monitorear y cuidar permanentemente debido a su exposición y vulnerabilidad. Sin embargo, eventos extra-institucionales demandan del diálogo con la familia, acciones urgentes: la familia actual está afectada por un proceso de transformación producto de fenómenos como: problemas laborales de los padres, el polimorfismo familiar, alteración de los roles familiares y debilidad en las estructuras económicas y sociales. El 10% (Básico) que “llama a los padres de familia” también está induciendo al diálogo en otras formas. El 10% (Bachillerato) y el 20% (Básico) que deriva casos al DOBE, reconoce sus limitaciones y encarga las mismas vías de comunicación a las instancias pertinentes. Existe un 10% restante en la sección Básica que no se adapta a la exposición anterior (trabajos extras).

- ¿Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar los problemas de los estudiantes?

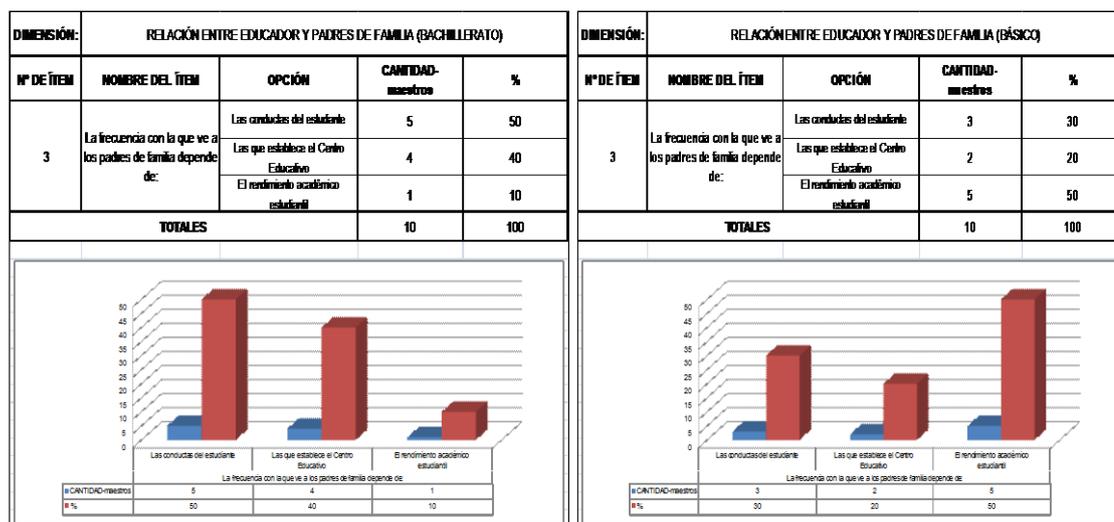


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Considerando el aproximado 100% entre las dos secciones que responde afirmativamente, es evidente que el profesor toma como referencia una situación familiar o intrafamiliar que afecta de alguna manera a la estudiante. La mayoría encuestada está de acuerdo en que el padre de familia puede ceder datos o información precisa que determinen el proceso de aprendizaje y el grado de socialización de la estudiante. Involucrar al padre de familia en este proceso es compartir el rol de formadores.

En el colegio 28 de Mayo, la respuesta de madres o padres de familia es constantemente acogedora y la institución no niega el valor trascendente de la acción familiar en la formación de la alumna. En el entorno familiar se establecen las primeras direcciones de convivencia con el mundo: hacer, pensar y sentir nacen como parámetros en el hogar y se replica en la escuela y el colegio. En estos lugares se fortalecen o debilitan los valores que se debaten entre la ligereza y profundidad.

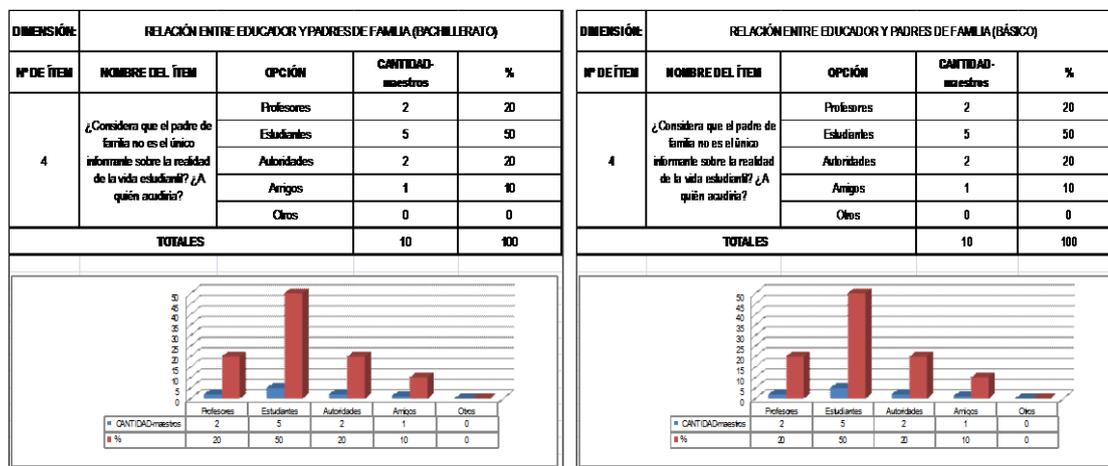
- La frecuencia con la que ve a los padres de familia depende de:



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El 50% de maestros del Bachillerato y el 30%, del Básico, que optó por entrevistar a los padres de familia de acuerdo a la conducta de la estudiante tiene una tendencia general similar al 50% del Básico que se entrevista con los representantes en las situaciones de alto o bajo rendimiento estudiantil. Estos dos grupos son próximos porque condicionan un acercamiento con el padre de familia a un estándar de rendimiento académico o comportamiento psicológico. Aún se confunde la disciplina con la conducta, en la que la primera es mucho más objetiva y de fácil identificación de soluciones, que es lo que requiere el representante de la alumna; en cambio, la segunda ya depende de otros factores en los que intervienen las competencias profesionales de las orientadoras y psicólogas cuyo trabajo es arduo en una población que sobrepasa las dos mil estudiantes en cada jornada. El 40% (Bachillerato) y el 20% (Básico) acomoda sus entrevistas en los espacios curriculares que le son asignados por la institución, por lo general, una vez a la semana. Esta entrevista debe ser promovida por el maestro no solo en situaciones de conflictos o de bajo rendimiento, sino también en momentos de estímulo y consideraciones.

- **¿Considera que el padre de familia no es el único informante sobre la realidad de la vida estudiantil? ¿A quién acudiría?**

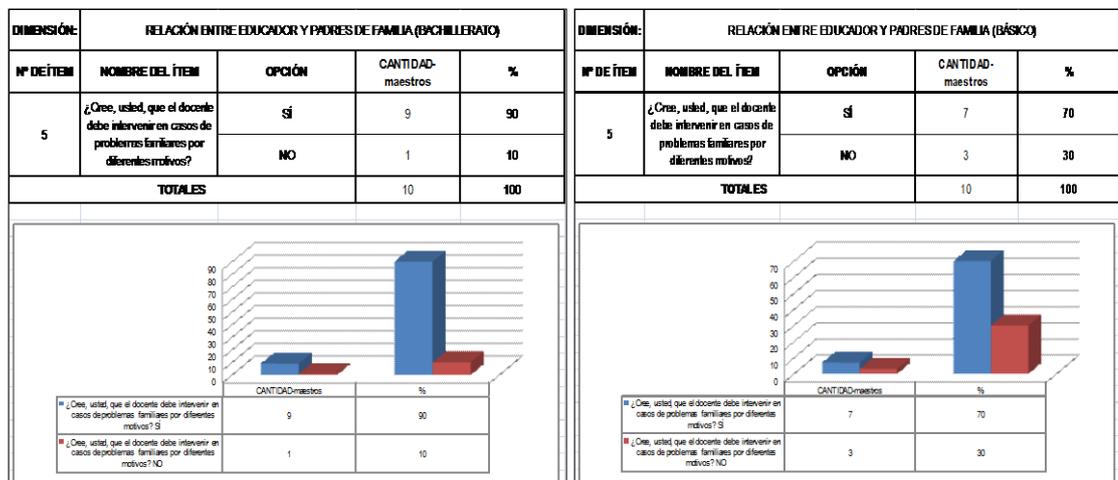


FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La afirmación se infiere en todas las alternativas propuestas. La importancia del análisis de este ítem es responder a quién acudiría el maestro frente a situaciones que involucren a su estudiante. Otros sectores sirven como referentes claves para consolidar una visión aclaradora sobre el estudiante.

El 50% (Bachillerato y Básico) de maestros encuentra entre los mismos estudiantes, sujetos que pueden ser de extrema ayuda para detectar o aclarar eventos que afecten la vida de sus pares, describiendo con mejores detalles realidades que no son vistas desde la docencia; el 10% (Bachillerato y Básico) de profesores que encuentran en los amigos de sus estudiantes otra posibilidad de lectura, comparten el mismo análisis. El 20% (ambas secciones) que consulta a autoridades y profesores reconoce que una situación puede manejarse llevándola a las instancias que la institución exige; sin embargo, existen momentos en que el maestro debe cumplir un rol de verdadero mediador y lograr viabilizar situaciones especiales y familiares de sus estudiantes. Es evidente que esta alternativa no se logra completamente y que se necesita del concurso de otros profesionales.

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



FUENTE: Encuesta a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

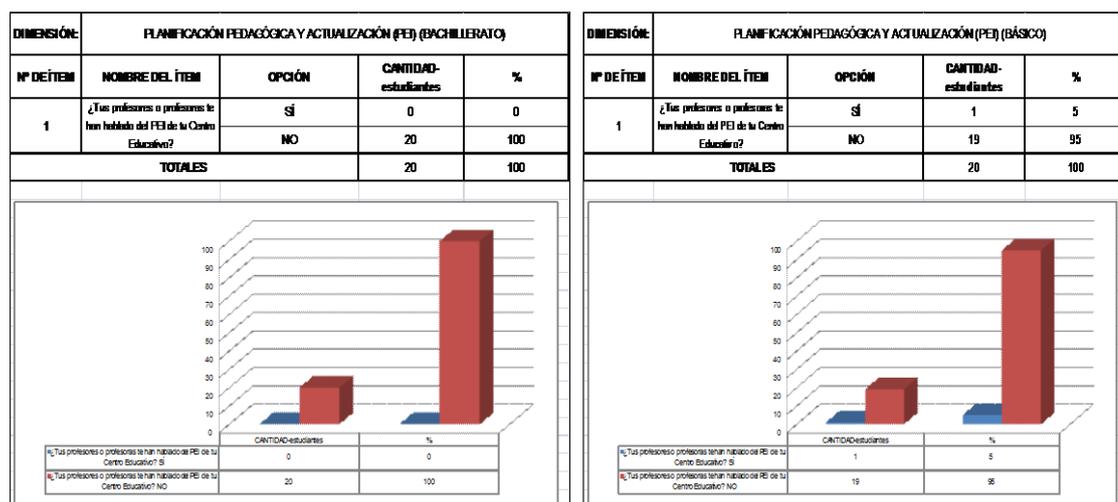
AÑO: 2011

El 10% de maestros del Bachillerato y el 3%, del Básico optaron por el “NO”. Es muy probable que aún se mantengan en ciertos mitos o costumbres poco formadoras de no involucrarse en situaciones extra-institucionales y que comprometan la integridad de su alumna. Es válido este porcentaje, puesto que los eventos psico-afectivos estarán presentes y aún existe un bloque muy fuerte que no permite trascender al verdadero conocimiento del ser humano, de la estudiante. Muchos están convencidos de que existen límites infranqueables en ciertos ámbitos y que el maestro debería “dedicarse a lo suyo: dar clases”. Pero, el 90% (Bachillerato) y 70% (Básico) que respondió afirmativamente ubica a su alumna dentro de un contexto concreto del que se derivan importantes influencias educativas que pueden ser aprovechadas por el docente para potenciar su propio trabajo, estas influencias están en la familia. En el caso de que existan problemas familiares que afecten al escolar, el conocimiento de estos por el maestro le permite laborar estrategias individualizadas que compensen en lo posible las carencias materiales y afectivas del niño con necesidades educativas especiales.

5.2. Tabulación, presentación y análisis de resultados de las encuestas a estudiantes de básico y bachillerato

5.2.1. Planificación pedagógica y actualización (PEI)

- ¿Tus profesores o profesoras te han hablado del PEI de tu centro educativo?

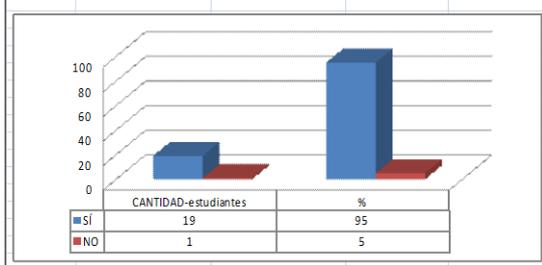


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

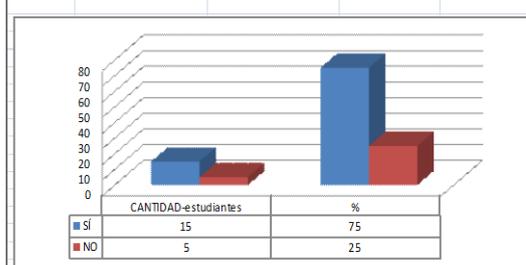
El Proyecto Educativo Institucional es un documento que debe ser compartido, socializado y escrutado por la gran mayoría de los que conforman la Institución (alumnos, padres, profesores, autoridades, etc.), de no ser así, este proyecto no es operativo. Las alumnas de las dos secciones deben ser parte re-alimentadora de esa red de significados compartidos, con un discurso compartido que permita un actuar coordinado para lograr las metas. El aproximado 100% de estudiantes que desconocen el documento, su valor y aplicabilidad niega esa visión del establecimiento que lo mantiene, revisa y renueva en forma participativa; no compartir con las estudiantes el Proyecto, disminuye las posibilidades de que los distintos actores o miembros del colegio trabajen en un mismo sentido.

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

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI) (BACHILLERATO)				
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD-estudiantes	%
2	¿Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año, del trimestre, quinquemestre o semestre?	SÍ	19	95
		NO	1	5
TOTALES			20	100



DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI) (BÁSICO)				
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD-estudiantes	%
2	¿Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año, del trimestre, quinquemestre o semestre?	SÍ	15	75
		NO	5	25
TOTALES			20	100

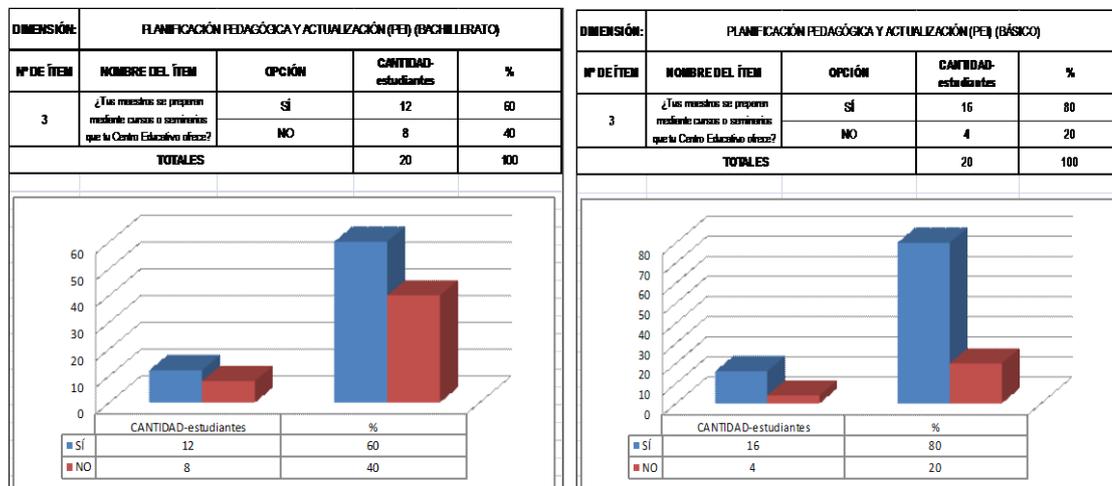


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Los maestros debemos planificar todas nuestras clases como una forma de guiar y focalizar el esfuerzo para enseñar a nuestros estudiantes. Si estos comparten dicha planificación por anticipado sabrán a dónde se dirigen, es decir, podrán definir sus metas de aprendizaje que desean alcanzar; con el anuncio por anticipado de los contenidos, los alumnos calcularán qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios y pasos, alcanzarán los objetivos expuestos; de una u otra manera, el estudiante co-planifica en la medida que socializa con sus pares y maestros los instrumentos respectivos en los momentos respectivos.

El 95% de estudiantes del Bachillerato y el 75%, del Básico representa afirmativamente lo antes desarrollado frente al casi 30% entre las dos secciones que dicen no participar anticipadamente de los contenidos y objetivos de la asignatura. Este porcentaje debería disminuirse considerablemente para que la mayoría de alumnas conozcan lo que van a saber, cómo lo van a saber, cómo van a evidenciar los indicadores de logro redactados en las respectivas planificaciones del docente.

- ¿Tus maestros se preparan mediante cursos o seminarios que tu Centro Educativo ofrece?

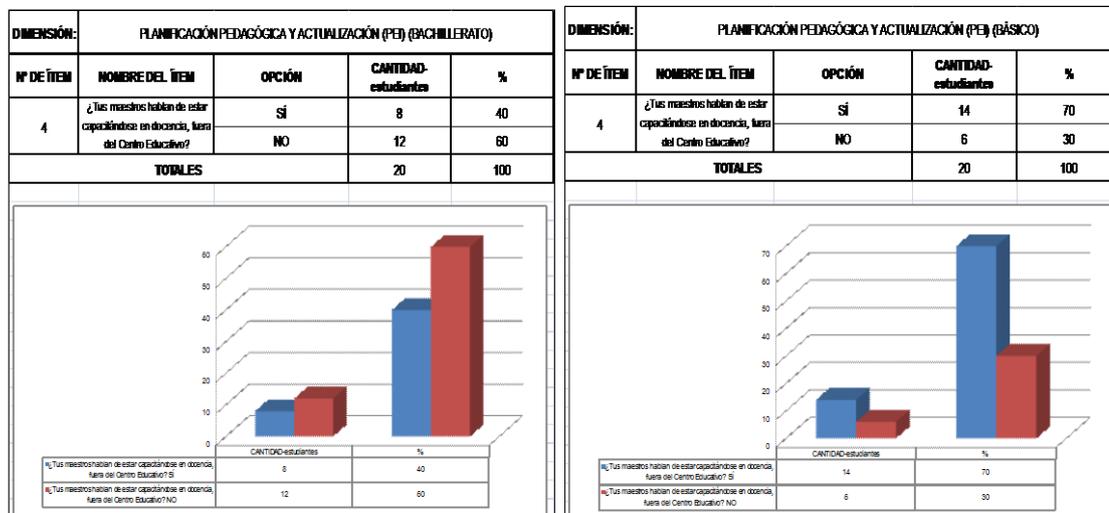


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La relación entre la didáctica y el trabajo docente debe medirse a través de la proximidad del maestro con las capacitaciones que fortalecen las acciones educativas y que instrumentalizan al profesor en el manejo de métodos, estrategias y técnicas.

La mayoría de estudiantes de ambas secciones (60% del Bachillerato y 80% del Básico) expone la clara iniciativa de sus maestros sobre su formación profesional. La educación frente al cambio exige un nuevo rol para el docente y este debe intentar adoptar una cultura profesional con un alto nivel de especialización en sus conocimientos y con la capacidad de analizar y valorar críticamente la tarea que realiza, los seres humanos con los que interactúa y el contexto en el que se produce esa interacción. El 40% del bachillerato y el 20% del básico representan la minoría, pero esta aproximación es importante y que no debe descuidarse: los alumnos deben reconocer en sus maestros la función y nuevos roles que su capacitación certifica.

- ¿Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia, fuera del Centro Educativo?

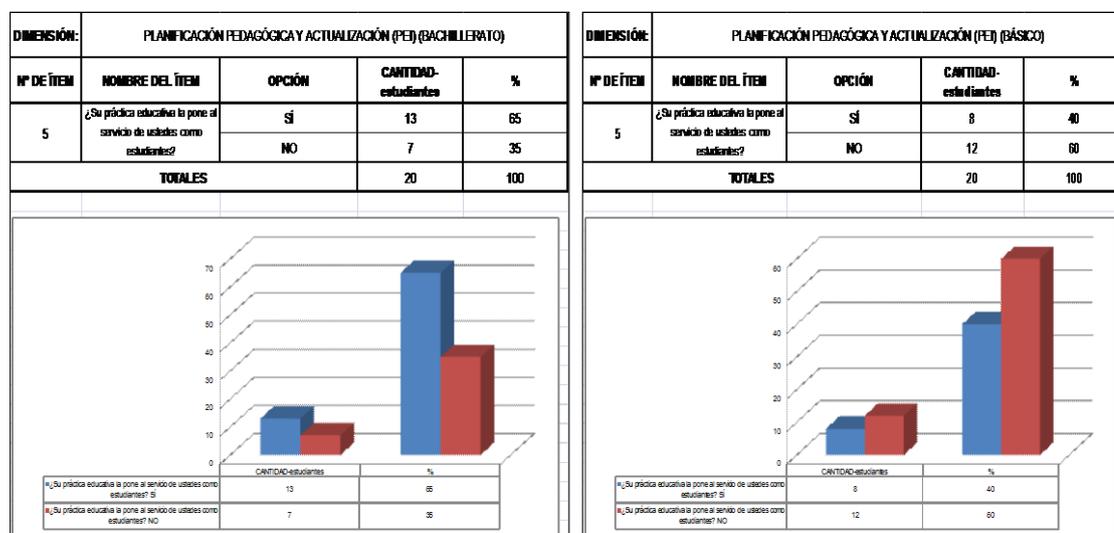


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Entender a la capacitación como una práctica de la enseñanza, es entender a la enseñanza, o sea, una práctica social desarrollada conscientemente que puede ser entendida solamente si los que la practican encuentran el sentido de lo que hacen. La mayoría de estudiantes de la Básica comparten con sus maestros sus logros profesionales fuera de la institución; quizás por tiempo, por confianza o por otras razones solo un 40% del Bachillerato también conoce es realidad.

Por efecto residual la mayoría que desconoce la formación del docente extra-institucionalmente no reconoce que la capacitación es una práctica de enseñanza con características particulares que si se pueden demostrar o transferir en la experiencia áulica. El 30% de la sección básica podría desconocer las actividades de sus maestros porque capacitarse fuera del plantel sigue siendo una tarea bastante difícil si no se hace en los espacios y momentos adecuados de capacitación.

- ¿Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes?

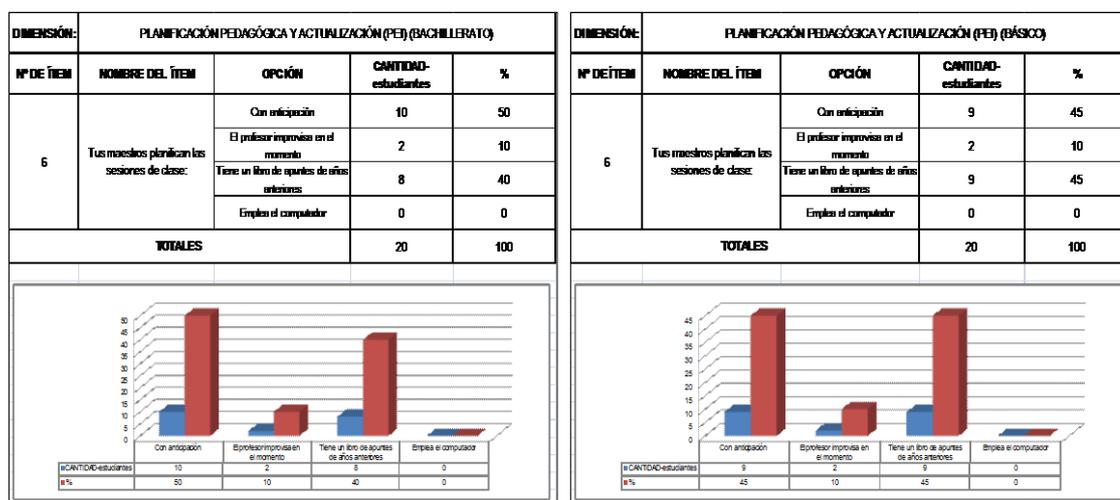


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La práctica educativa es reflexiva y activa e involucra la dinámica entre maestro y estudiante. No la debemos entender reduccionistamente a la única figura del docente, su espectro implica elementos de la institución y fuera de ella, en los momentos claves: antes de la intervención pedagógica y después de esta. Los espacios áulicos son interfaces que conectan dichos momentos.

En el Bachillerato se puede verificar mayoritariamente (65%) de qué manera los maestros transfieren sus experiencias adquiridas a la práctica del proceso en el aula; no así el 60% del Básico que no percibe esa capacitación del docente dentro o fuera del plantel. Las propuestas de capacitación recibidas por los maestros tienen la obligación de romper con prácticas pedagógicas que no estimulan un aprendizaje significativo; entre las dos secciones hay una percepción estudiantil diferente. Sea desde el 35% del Bachillerato y el 60% de la otra sección las prácticas pedagógicas aprendidas e implementadas deben diseñar alternativas innovadoras para modificar y mejorar los aprendizajes de los alumnos.

- **Tus maestros planifican las sesiones de clase:**



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

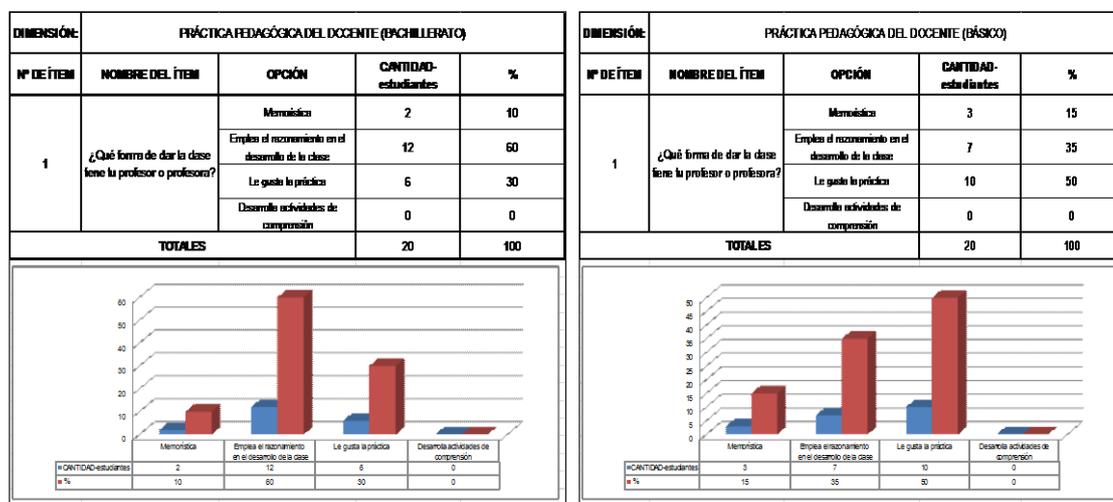
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

La planificación docente es uno de los indicadores de calidad de los programas, contenidos y currículos. Estos instrumentos deben ser armónicos entre sí y socializados con los estudiantes, su lectura e interpretación deben ser accesibles y permitir el contraste respectivo con otras programaciones interdisciplinarias. Se debe evidenciar el acto anticipado de una propuesta docente efectiva y premonitoria. Planificar las sesiones anticipadamente y a partir de un texto experimentado con efectividad en momentos anteriores es la percepción de las estudiantes del Bachillerato (50%-40%) y del Básico (45%-45%). La planificación es un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes, optimiza el tiempo, define procesos y recursos que permiten al estudiante lograr los aprendizajes que deben alcanzar. El porcentaje mínimo (10% Bachillerato y Básico) y la ausencia de tecnología en la planificación de clases parecen no afectar significativamente este instrumento de reflexión sobre la propia práctica. En conclusión la práctica no se improvisa sino que se planea para decidir y valorar el trabajo que se hará en cada clase, para cada realidad humana e institucional.

5.2.2. Práctica pedagógica del docente

- ¿Qué forma de dar la clase tiene tu profesor o profesora?



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

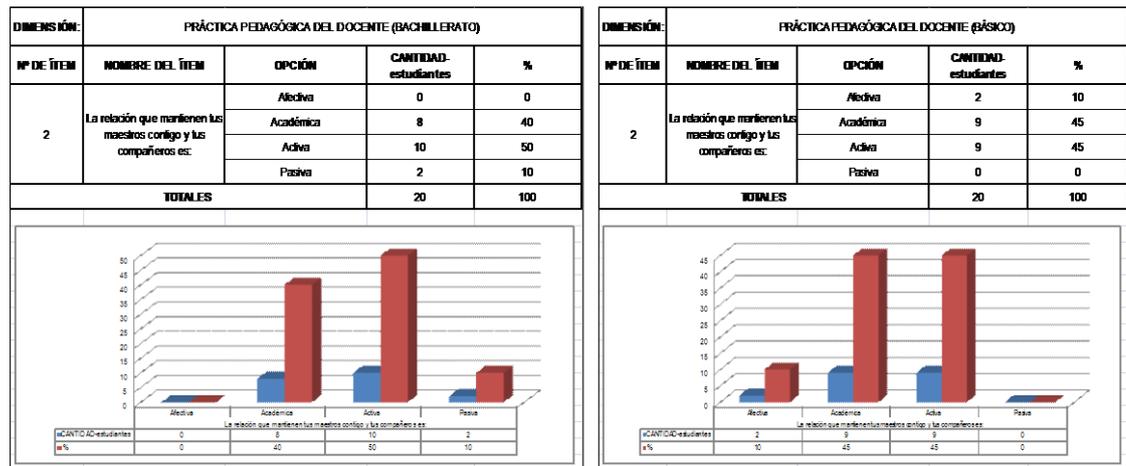
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

En el Bachillerato el 60% del alumnado encuestado reconoce el valor del razonamiento o de la pedagogía crítica frente a los procesos de aprendizaje; el 35% del básico, en este ítem, es un porcentaje también importante. Sin embargo, en esta sección se prioriza la práctica o la actividad instrumental para concretar los contenidos: el 50% de la población encuestada en el básico comparte esta práctica docente con el 30% del bachillerato. El valor de la memoria es evidenciado por el 10% (Bachillerato) y el 15% (Básico) de las estudiantes; no hay que descartar, nunca, a las operaciones memorísticas para solidificar ciertos contenidos.

El aprendizaje por comprensión no es percibido por ninguna estudiante. Es probable que no se entienda a la comprensión como componente indispensable del aprendizaje memorístico e instrumental. Aprender un concepto o una definición es un esfuerzo de la razón que tiene algo de mecánico pero bajo el dominio de la razón; solo se puede aprender lo que se comprende.

- La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

El docente pone en práctica sus estrategias didácticas y humanas en el salón de clases, el eje de estas acciones es la relación con el alumno. Este vínculo posee particularidades fáciles de identificar y otras, complejas; esta dinámica pedagógica y psico-afectiva es original de cada maestro y sus grupos respectivos. En ocasiones estas relaciones parecen “desnivelarse”: el docente entrega conocimientos y experiencias al estudiante, pero este no corresponde de la misma manera; la acción del maestro debe contemplar esta pseudo-ingratitude.

Tanto las dimensiones activas como académicas son aquellas percibidas por el porcentaje mayoritario de ambas secciones (oscilación entre 45%, Básico, y 50%, Bachillerato). Entender a la afectividad como un recurso poco sustentable para el aprendizaje es desconocer el papel que cumple en el proceso de aprendizaje. Concluir que las estudiantes no perciban a la afectividad como elemento de la práctica del maestro podría distorsionar ciertas habilidades, aptitudes, conocimientos y aprendizajes en el momento del acto educativo, que cotidianamente se da en los alumnos, afectando su desarrollo como estudiante y como parte de un núcleo familiar o sociedad a la que pertenece.

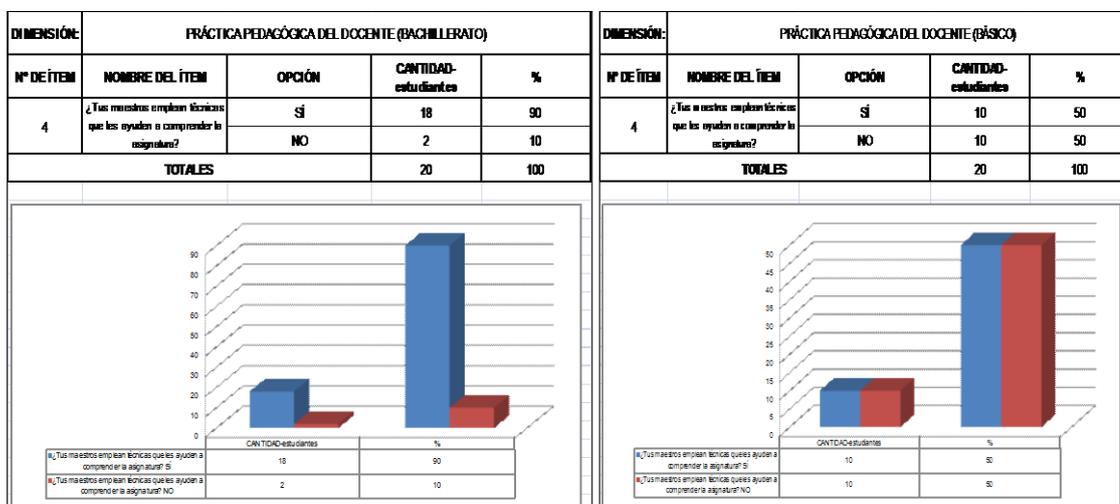
- ¿Qué recursos emplea tu docente?



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El profesor tradicional dicta su clase, contesta las dudas de los alumnos, estimula su participación con preguntas y encarga trabajos, tareas y proyectos a realizar fuera del aula, ya sea en forma individual o grupal. El alumno, por su parte, toma notas y reflexiona sobre lo que el profesor expone, utilizando audiovisuales, acetatos, vídeos, etc., que hacen que el dictado de clase se enriquezca y se vuelva más interesante y atractivo. Este modelo parece que se repite en las aulas del colegio, en las que el 15% del Bachillerato y el 40% de alumnas del Básico reconocen aquella práctica; el casi 50% de ambas secciones aún mantiene el libro de texto como único recurso áulico. El uso del cartel apenas se vislumbra como una variación de recursos; como se nota, la tecnología está ausente del proceso. El aprendizaje como el estudio de casos, proyectos o simulaciones, los cuales hacen que la estudiante, durante el proceso educativo, desarrolle habilidades y adquiera actitudes y valores como la responsabilidad, la honestidad, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, y el trabajo en grupo.

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



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

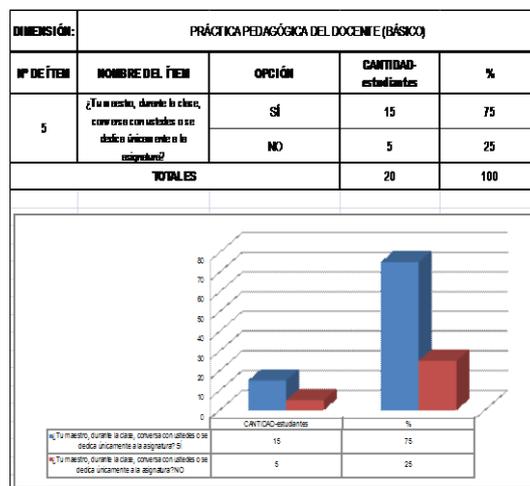
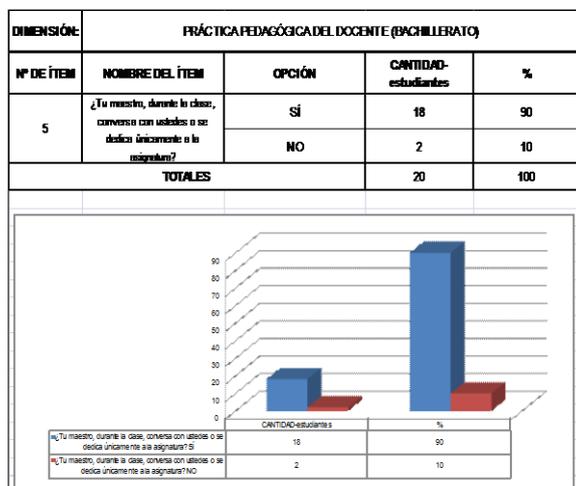
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

El docente debe reconocer el valor de la técnica y estrategia para compartir con el estudiante el objetivo a alcanzar y también la selección de procedimientos a implementar, con sus argumentos debidos y valorados.

En el Bachillerato se perciben las técnicas que emplea el docente para el aprendizaje en un porcentaje importante (90%) que puede ser considerado de la misma manera con el 50% del Básico. En esta sección el otro 50% de maestros parecen acogerse a la educación tradicional, quizás el exceso de confianza en las posibilidades de enseñanza que propone el conductivismo hace que el profesor descuide aquellas alternativas áulicas que favorecen un aprendizaje significativo. Talleres, dramatizaciones, exposiciones, proyectos, etc. son algunas de las alternativas que un paradigma constructivista propone. Limitaciones de espacio, tiempo y de otra naturaleza hacen que el 50% de maestros de la sección Básica no logren aplicar aquellas técnicas efectivas.

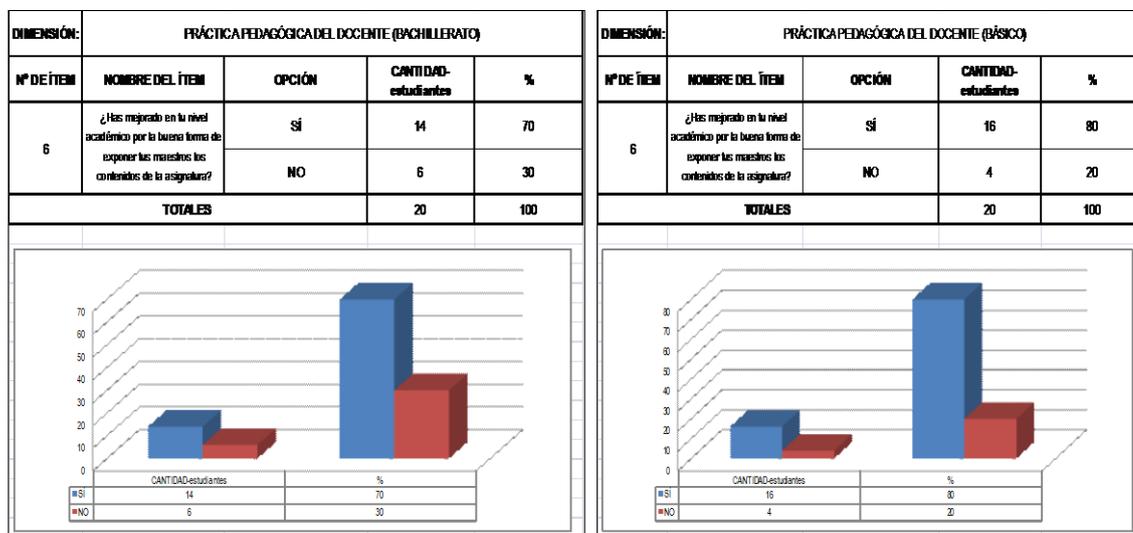
- ¿Tu maestro, durante la clase, conversa con ustedes o se dedica únicamente a la asignatura?



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Comunicarse en clase exige un intercambio de información entre maestros, alumnos y pares que juntos buscan acciones que concreten las acciones educativas y fortalecer una relación humana. En las dos secciones del 28 de Mayo hay un reconocimiento del acercamiento del maestro hacia sus alumnas desde breves paréntesis que retoman una relación humana cuyo pretexto es el aprendizaje compartido. El 90% de estudiantes del Bachillerato y el 75%, del Básico distinguen a un maestro cercano a la alumna, a un mediador, amigo y transmisor de información, que no sólo enseña sino que también educa, facilitando lo máximo posible la adquisición del aprendizaje. Los porcentajes restantes (10% del Bachillerato y 25% del Básico) observan a un maestro que utiliza casi todo su tiempo aulico para la enseñanza de contenidos. Recurso válido como parte de las obligaciones del maestro, pero no hay que descuidar la dimensión afectiva o comunicativa del acto mutuo de aprendizaje.

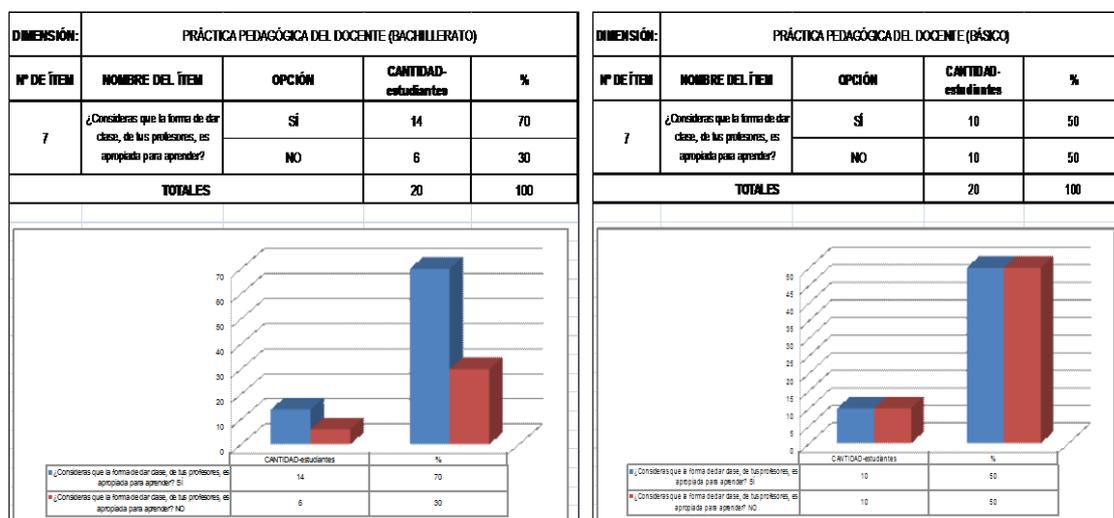
- ¿Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer tus maestros los contenidos de la asignatura?



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Definitivamente, la mayoría de las estudiantes en las dos secciones (70% del Bachillerato y 80% del Básico) sí reconoce un avance o progreso en los aspectos cognitivos, instrumentales y vivenciales. Objetivo último del maestro es incidir en el progreso intelectual de su estudiante, y su crecimiento humano; si los contenidos no descuidan el aspecto valórico de la planificación, el alumno sentirá el efecto del verdadero aprendizaje significativo. Es el resultado de un reconocimiento del maestro que entiende que cualquier acto auto-formador o extra-formador debe redundar en la elevación de los indicadores de aprendizaje que permiten evaluar a sus alumnos. Esta situación es reconfortante frente a un universo estudiantil que excede significativamente la muestra encuestada. La minoría porcentual graficada en las tablas puede permanecer en un estado de latencia o desmejora académica por algunos factores como: dificultades de aprendizaje, situaciones personales, fisiológicas, familiares, económicas, etc.

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

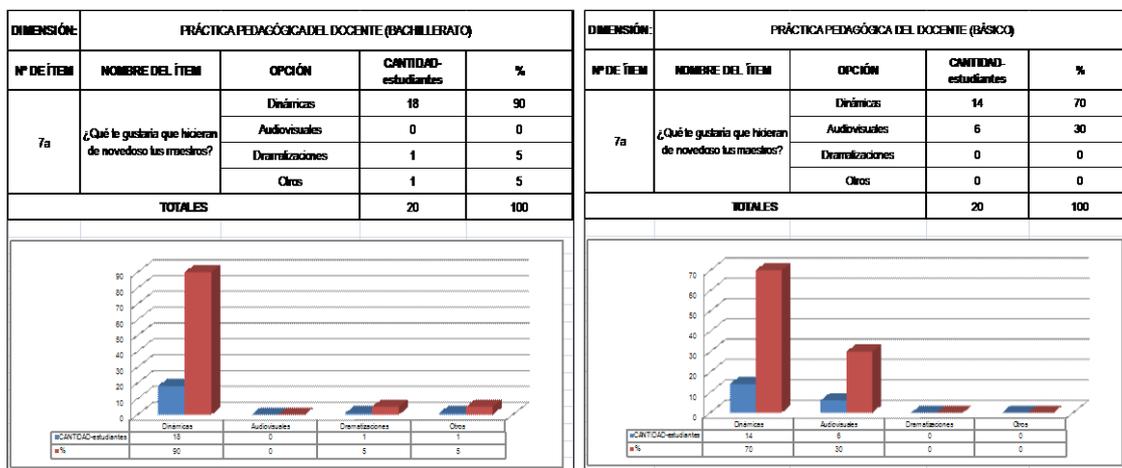


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Un ambiente ideal, cálido y agradable estimula las reacciones del alumno cuando siente, piensa y anhela; de encontrarse con estos espacios, el alumno canalizará todas sus energías para efectivizar el aprendizaje. Depende del maestro que las reacciones empáticas del estudiante sean pre-fabricadas o sinceras.

Aparentemente la madurez de las estudiantes del Bachillerato hizo que el 70% valide la metodología aplicada por los maestros. Parece que el 50% del Básico aún no distingue lo que la otra mitad de la sección sí: una adecuada metodología docente para un grupo o curso particular con una realidad colectiva definida. El 30% del Bachillerato afirma que sus profesores no estructura ni diseñan las actividades que en cada clase y durante la misma permitan el desarrollo de la creatividad en las alumnas a partir de la utilización adecuada de los medios de enseñanza en los contenidos.

- ¿Qué te gustaría que hicieran de novedoso tus maestros?



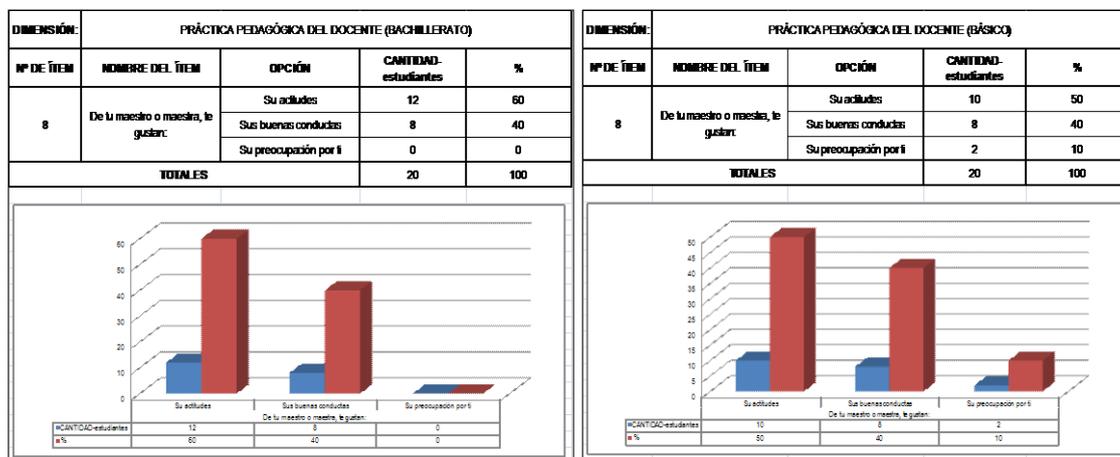
FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

Este ítem es una variación del anterior o, mejor dicho, una respuesta a la pregunta que precede este análisis. La mayoría de estudiantes de ambas secciones (90% del Bachillerato y 70% del Básico) demanda por metodologías completamente activas, que consideren que la función docente, más que transmitir y ofrecer información, debe centrarse en el proceso de reconstrucción del conocimiento tradicional con que la alumna viene al aula. Dicha reconstrucción no requiere únicamente la aproximación de conceptos, principios y teorías que cuestionan y confieren sentido a la reorganización de la información adquirida, sino la incorporación del sujeto a un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, dudas, ideas, conductas y valores. De esto se trata la dinámica que el maestro del 28 de Mayo debe promover en cada clase. En cuanto al recurso audiovisual, el 30% de estudiantes de la sección Básica está de acuerdo (a su manera) que los materiales audiovisuales son un recurso indispensable para acercar el desarrollo de las competencias de los estudiantes a las dinámicas de nuestra sociedad.

- De tu maestro o maestra, te gustan:

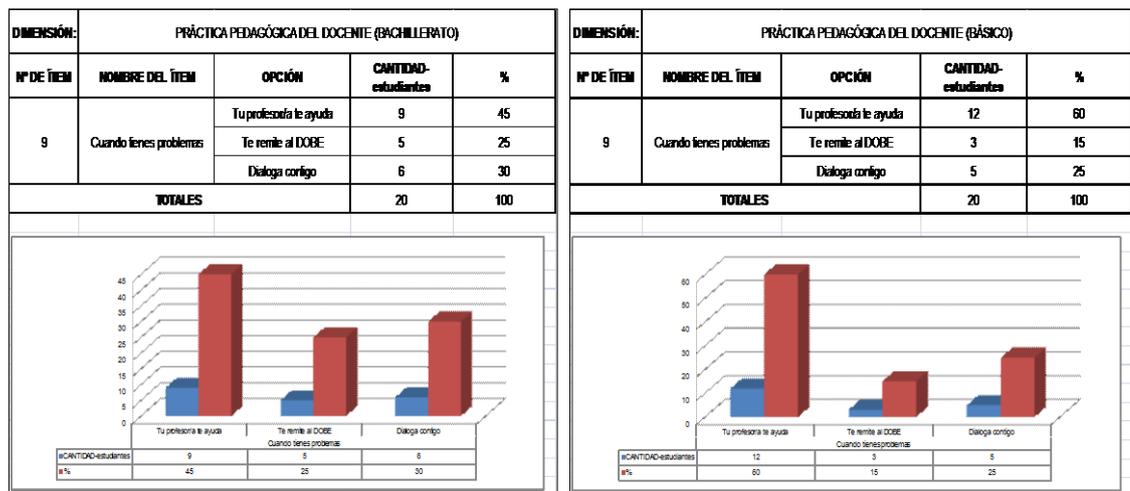


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

Maestro y alumnos que se llevan bien aprenden mutuamente y con facilidad, la clase es propicia para preguntar o pedir ayuda. Esto facilita la comprensión de los contenidos de las distintas asignaturas y redundando en la obtención de mejores resultados y concreción de los indicadores evaluativos. Las actitudes y las buenas conductas de los maestros del 28 de Mayo son indicadores que las estudiantes no desconocen y los enaltecen a partir de estos porcentajes importantes (60% del Bachillerato y 50% del Básico).

Las actitudes que adopta el maestro dentro de la clase deben encaminarse a mejorar el estado de ánimo del estudiante, y hacer de la clase, en cualquier sección, un espacio de paz, armonía y respeto entre alumnas y maestros. Los profesores deben lograr que las estudiantes sientan y vivan en un colegio algo muy distinto de lo que viven en la casa. El tercer criterio de evaluación no recoge un porcentaje importante porque, estoy seguro, que se debió diluir en las alternativas anteriores.

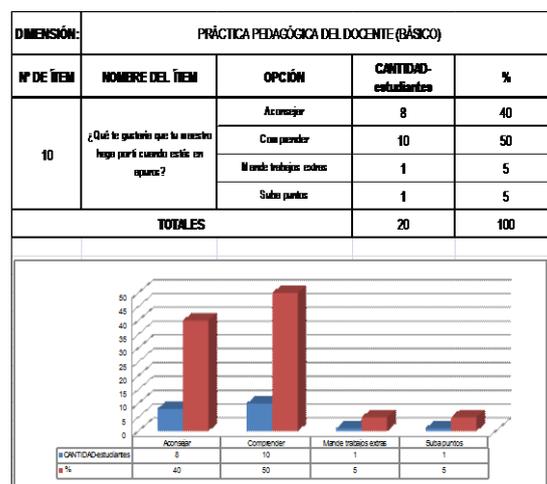
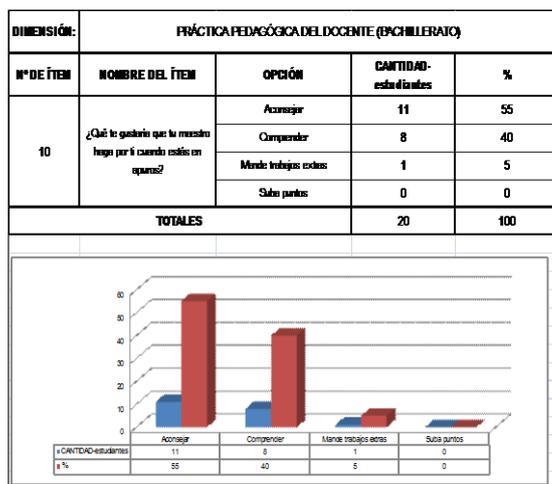
- **Cuando tienes problemas:**



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

La estudiante del 28 de Mayo se siente apoyada por la acción del profesor. Esto lo confirmamos observando al 45% del Bachillerato y al 60% del Básico cuando optan por esta experiencia constructiva. Puedo acercar estos porcentajes a aquel 30% (Bachillerato) y el 25% (Básico) sostienen que sus maestros dialogan con ellas; ambos criterios tienen una misma intención. El porcentaje restante no distingue el valor del diálogo en situaciones de conflicto personal o académico. Siempre nos encontraremos con eventos problemáticos y complejos dentro de la actividad y casi nunca podemos alejarnos de estos problemas; quizás este porcentaje distingue que su maestro no tiene una visión objetiva y la respuesta apropiada. La clave para una buena relación comunicativa maestro alumno es determinar el porqué se siente perturbado de una conducta en particular y de quien es el problema. Por supuesto que la respuesta a esta pregunta es crítica. Si es un problema del alumno, el maestro debe volverse consejero, apoyo y ayudar al estudiante a encontrar la propia solución. El maestro no debe tomar la responsabilidad del problema, sin embargo, lo hace suyo y corresponsablemente se busca una aceptable solución.

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

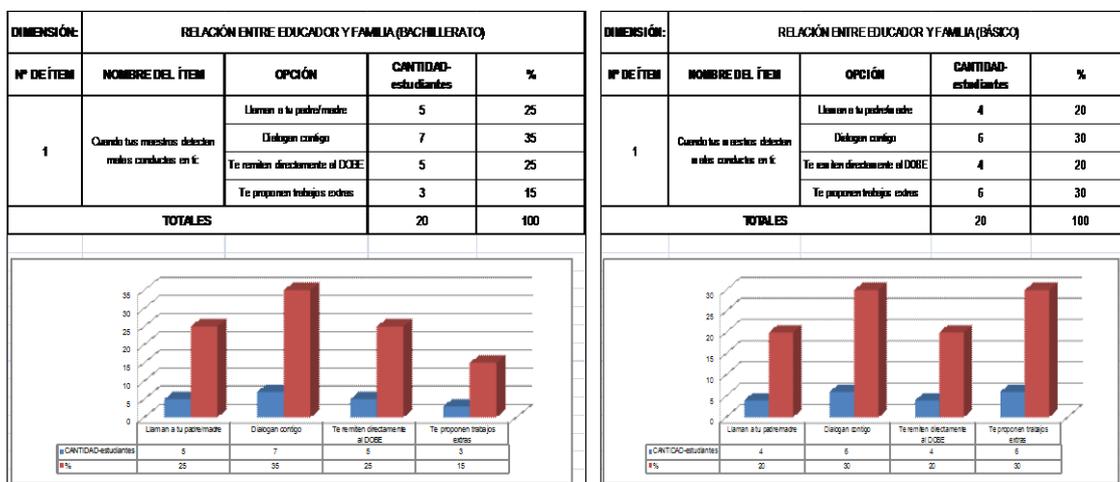


FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

La comprensión y el consejo son las dos opciones con mayor porcentaje seleccionada en ambas secciones, su oscilación está entre el 40% del Bachillerato y el 50%, de estudiantes del Básico. No puedo desconocer, en este ítem, el modelo desarrollado por Paulo Freire, el de la “Pedagogía Liberadora”. Este modelo presenta la relación educativa como arquetipo de cualquier nexo entre los sujetos. No existen opresores ni oprimidos, su diálogo es el proceso de liberación constante. Freire sostiene que “el diálogo entre maestro y alumnos se concibe como la base de la acción revolucionaria de transformación social, es el motor de la revolución cultural y política. En el diálogo como método básico, la relación es horizontal, pues el educando y educador toman posición como sujetos en el acto de conocimiento. Se elimina toda relación de autoridad (...)” (p. 64). El maestro es un tutor que supervisa la actividad del grupo para ofrecerle un espacio verdaderamente humano y democrático en el que exprese sus pensamientos sin condiciones ni órdenes, solo democracia y liberación.

5.2.3. Relación entre educador y familia

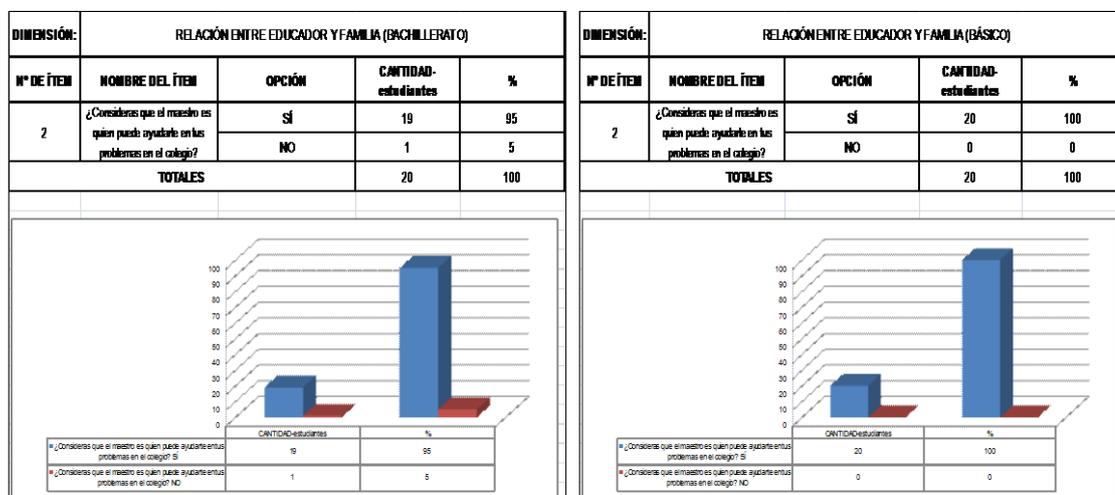
- Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

El fenómeno en este ítem es particular ya que los porcentajes en ambas secciones son relativamente cercanos. Sin embargo, el análisis de la dimensión anterior y del ítem correspondiente está estrechamente relacionado con el 30 % (Básico) y el 35% (Bachillerato) de estudiantes que vieron en el diálogo una estrategia del docente para el acercamiento o resolución de algún conflicto. El concurso de los padres o representantes puede ser visto como esa necesidad propuesta en el PEI de integrar a todos los involucrados en el proceso, pero muchas veces se ve con recelo la participación del familiar por motivos personales o de índole conductual que pueden ser apoyados o derivados al DOBE, que obtuvo el 25% aproximado de estudiantes que lo visitan cuando problemas en la conducta afloran. Es muy probable que la asistencia del DOBE sea vista como represiva que como mediadora; sin embargo, un reciente proyecto en el 28 de Mayo, entre el MEC y la Universidad Católica (junio 2011-enero 2012) establecerá las fortalezas o debilidades de este departamento en una institución fiscal emblemática.

- ¿Consideras que el maestro es quien puede ayudarte con tus problemas en el colegio?



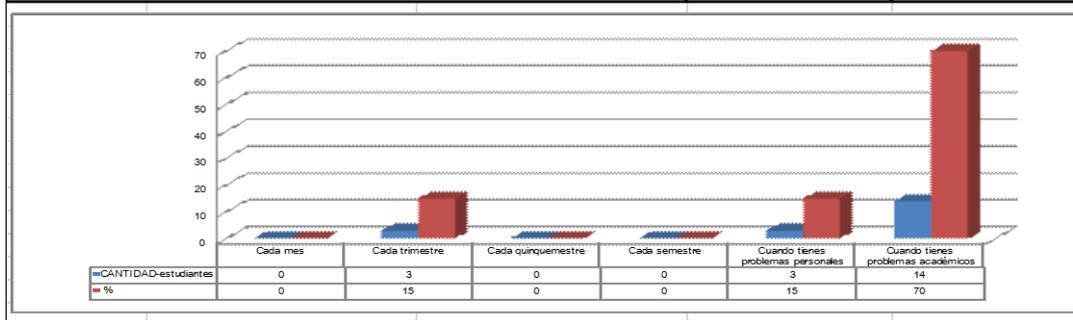
FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
 AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
 AÑO: 2011

Aún se discute sobre los límites del maestro dentro o fuera del salón de clases. ¿Deberán transgredirse esos límites hasta la familia o contexto del alumno? Siempre será efectivo analizar el verdadero rol del maestro, que tiene dos lecturas: la que le reclama la sociedad y la que nace del espíritu docente.

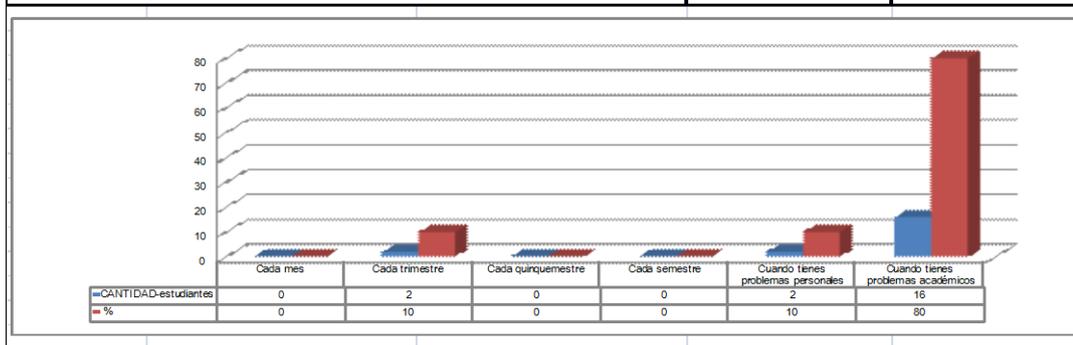
Aproximadamente el 100% de estudiantes encuestadas del Bachillerato y del Básico considera que el maestro tiene el compromiso de ser coherente con las nuevas pedagogías sistémicas, centradas en la adquisición de aprendizajes significativos que necesitan de una renovación humana y material dentro de las aulas. Aquel gran porcentaje demanda un nuevo rol del profesor: el de estrategia y facilitador del proceso de aprendizaje que promueva situaciones significativas y trascendentes, y que desarrollen estructuras cognitivas y metacognitivas en las alumnas.

- Tus maestros se comunican con tus padres o tus representantes:

DIMENSIÓN:				
RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA (BACHILLERATO)				
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD-estudiantes	%
3	Tus maestros se comunican con tus padres o representantes:	Cada mes	0	0
		Cada trimestre	3	15
		Cada quinquimestre	0	0
		Cada semestre	0	0
		Cuando tienes problemas personales	3	15
		Cuando tienes problemas académicos	14	70
TOTALES			20	100



DIMENSIÓN:				
RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA (BÁSICO)				
Nº DE ÍTEM	NOMBRE DEL ÍTEM	OPCIÓN	CANTIDAD-estudiantes	%
3	Tus maestros se comunican con tus padres o representantes:	Cada mes	0	0
		Cada trimestre	2	10
		Cada quinquimestre	0	0
		Cada semestre	0	0
		Cuando tienes problemas personales	2	10
		Cuando tienes problemas académicos	16	80
TOTALES			20	100



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

AÑO: 2011

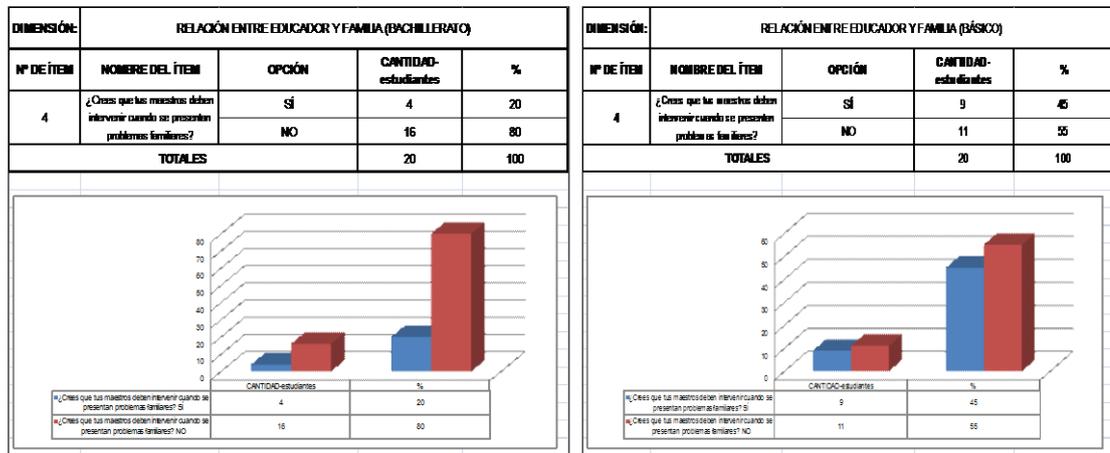
Los maestros nos encontramos con el problema comunicativo con los padres o representantes. A pesar de que se planifican reuniones o se las provoca, en algunas ocasiones no obtenemos respuestas efectivas; es una

suerte de juego en el que el padre (y maestro) no se atreve a iniciar la comunicación. Los espacios y lugares existen: cortes en el proceso, trimestre, reuniones especiales, etc., pero algunos padres sienten que los problemas de la comunicación son a causa de que los maestros no “avisaron a tiempo sobre la situación”. La buena comunicación es la responsabilidad compartida.

Obviando la reunión trimestral que la institución planifica para la entrega de los reportes correspondientes, en el 28 de Mayo la comunicación con los padres de las estudiantes es motivada por su rendimiento académico o por situaciones conductuales. Frente a estas situaciones se puede aprovechar la reunión de padres y maestros como una oportunidad para que los padres se enteren del progreso de sus hijas en el colegio y para que los maestros obtengan perspectivas adicionales sobre las vidas familiares y comunitarias de los estudiantes.

Esta oportunidad debe ser aprovechada por el maestro para reconocer valores y necesidades, formas de aprendizaje formal y no formal que pueden retroalimentar a padres, alumnas y maestros para re-ver los métodos y procesos. El 70% de estudiantes encuestadas correspondientes al Bachillerato exponen que el encuentro entre padres, representantes y maestros se da cuando los problemas estudiantiles lo provocan; el 80% de alumnas del Básico tabulado, muestran la misma tendencia sujeta al criterio mencionado. Los maestros cumplen el rol de mediadores cuando sus alumnas han mostrado problemas personales de diversa naturaleza, esto lo demuestra el 15% de estudiantes del Bachillerato y el 10%, del Básico que sostienen el encuentro. El porcentaje restante (15% del Bachillerato y el 10% del Básico) se limita a reconocer las entrevistas cuando la institución entrega los reportes sobre el rendimiento académico cada trimestre.

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



FUENTE: Encuesta a estudiantes de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

Maestros y padres deben trabajar juntos para que los últimos participen directamente en la toma de decisiones que afectan a sus hijos en la institución, así podrán compartir los valores positivos asignados en la formación. Los padres deben ser los estimuladores constantes de los hijos sin llegar a crear en ellos imaginarios que desvalorizan la intervención mutua: padres-maestros.

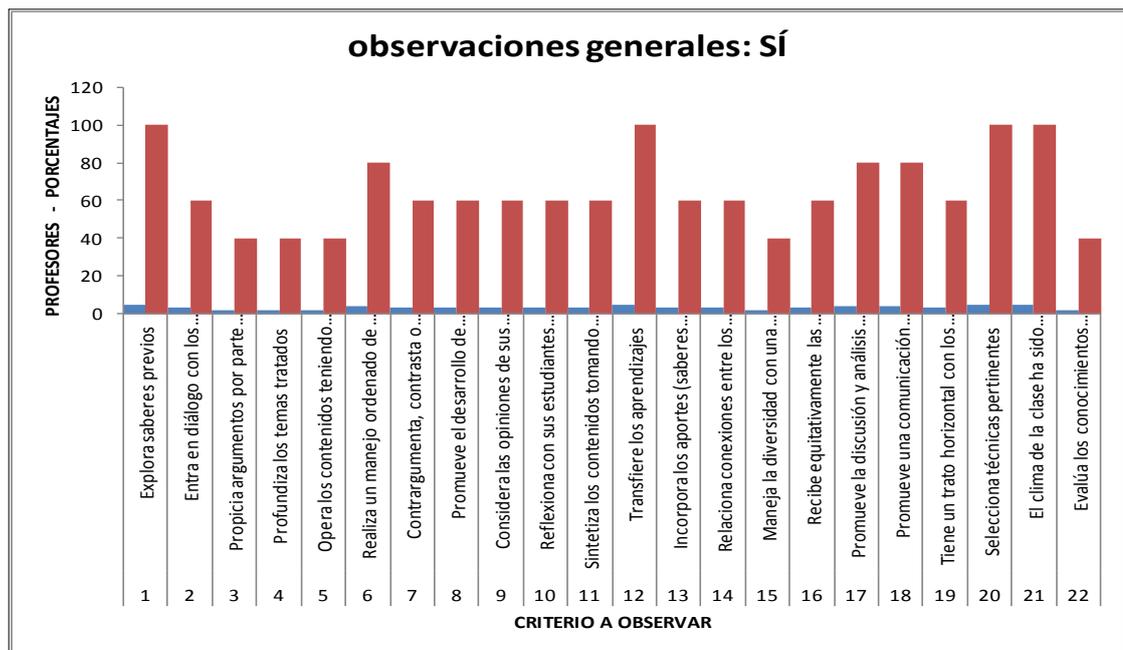
En el Bachillerato, una gran mayoría de estudiantes (el 80%) no validan la intervención de sus maestros como involucrados en situaciones conflictivas familiares; en cambio, en el Básico, el 45% aceptaría la participación del docente en sus espacios familiares. En los dos comportamientos la situación permanece delicada, mostrarse como aportador a determinados mecanismos de aligeramiento de conflictos en un contexto familiar siempre será visto como una “invasión” e “impertinencia”. Pero no debemos desconocer que el rol del nuevo educador debe parecer “invasor” pero con prudencia, tino y profesionalismo, el maestro no pierde el horizonte de sus límites y puede también funcionar como mediador de conflictos entre padres y alumnos en pos de una verdadera formación compartida.

5.3. Tabulación, presentación y análisis de resultados de las fichas de observación áulica a maestros

El siguiente análisis está basado en la experiencia con cinco maestros del colegio 28 de Mayo: tres profesores del Bachillerato y dos, de la sección Básica. De este último grupo, uno de los maestros del Bachillerato trabaja en las dos secciones impartiendo asignaturas similares pero a grupos evidentemente diferentes; este factor incidió en la tabulación por separado de cada sección. La muestra tabulada representa la cuarta parte de los maestros encuestados en los instrumentos anteriores (20 profesores), por eso se considera unificar la tendencia de los ítems marcados en la rúbrica y tratar las actividades observadas como un indicador general representativo del maestro de la institución.

5.3.1. Observaciones generales

	CRITERIO A OBSERVAR	SÍ	%
1	Explora saberes previos	5	100
2	Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema	3	60
3	Propicia argumentos por parte de los estudiantes	2	40
4	Profundiza los temas tratados	2	40
5	Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas	2	40
6	Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación	4	80
7	Contrargumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados	3	60
8	Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social	3	60
9	Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisión relacionados a situaciones de aula	3	60
10	Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se	3	60
11	Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes	3	60
12	Transfiere los aprendizajes	5	100
13	Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase	3	60
14	Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio-cultural y educativo	3	60
15	Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta	2	40
16	Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes	3	60
17	Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes	4	80
18	Promueve una comunicación asertiva	4	80
19	Tiene un trato horizontal con los estudiantes	3	60
20	Selecciona técnicas pertinentes	5	100
21	El clima de la clase ha sido distendido	5	100
22	Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase	2	40

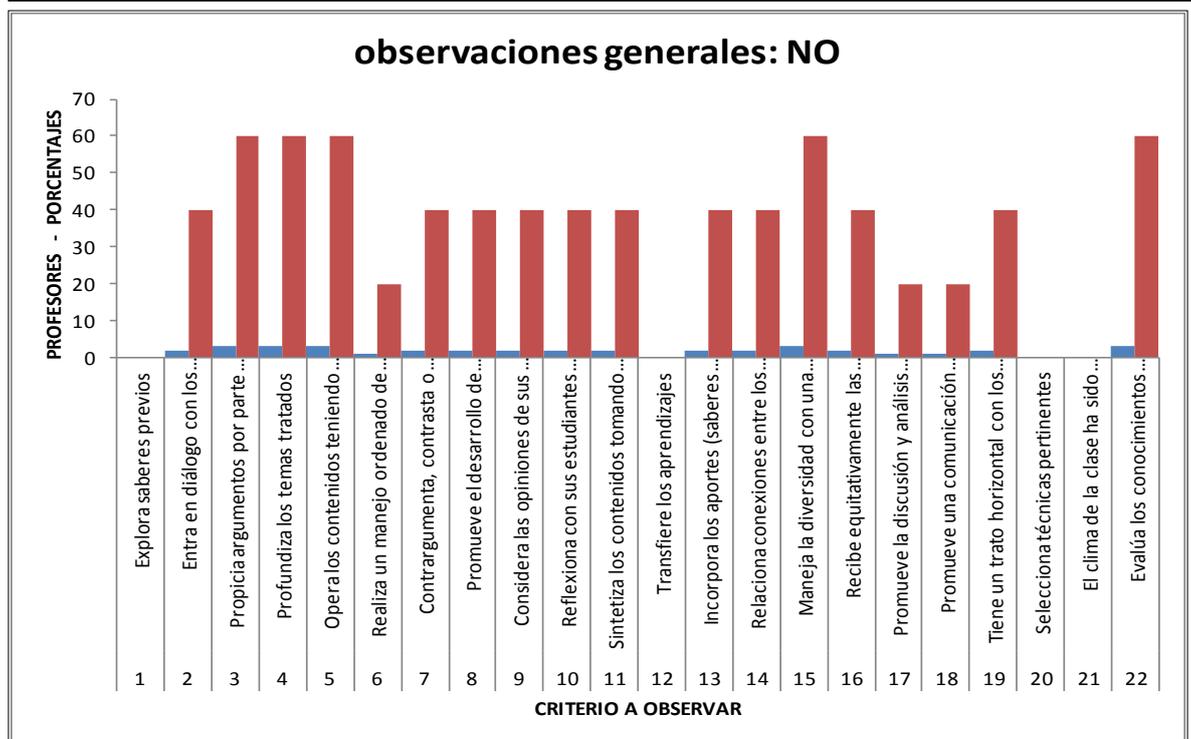


FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

La evaluación áulica medida por el instrumento anterior evidencia y co- teja aspectos generales del profesor y se ejercicio en el salón de clases: metodología, proceso, acercamientos, técnicas, etc. Como se puede notar, el autor de esta investigación concluye en el significativo valor del “Sí” como apoyo a la acción docente.

Los importantes porcentajes del 1er instrumento y sus criterios observa- bles nos invita a un proceso de reflexión que debe concretarse en los objetivos planteados desde cualquier momento, valorando las dificultades y establecien- do unos criterios de progresión que no han de ser considerados como pasos obligados que todo estudiante debe cubrir, sino posibles niveles de desarrollo. El 60% y 80%, debe suponer un argumento que ayude y facilite la orientación de contenidos y estructuras. Se deberá reconsiderar en algún debate o discusión entre pares sobre la reflexión de los resultados en la evaluación para que se traduzca en propuestas de modificaciones para mejorar el ejercicio del maestro y que sus acciones sean flexibles, dinámicas y re-formulables.

CRITERIO A OBSERVAR		NO	%
1	Explora saberes previos	0	0
2	Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema	2	40
3	Propicia argumentos por parte de los estudiantes	3	60
4	Profundiza los temas tratados	3	60
5	Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas	3	60
6	Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación	1	20
7	Contrargumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados	2	40
8	Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social	2	40
9	Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisión relacionados a situaciones de aula	2	40
10	Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se	2	40
11	Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes	2	40
12	Transfiere los aprendizajes	0	0
13	Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase	2	40
14	Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio-cultural y educativo	2	40
15	Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta	3	60
16	Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes	2	40
17	Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes	1	20
18	Promueve una comunicación asertiva	1	20
19	Tiene un trato horizontal con los estudiantes	2	40
20	Selecciona técnicas pertinentes	0	0
21	El clima de la clase ha sido distendido	0	0
22	Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase	3	60

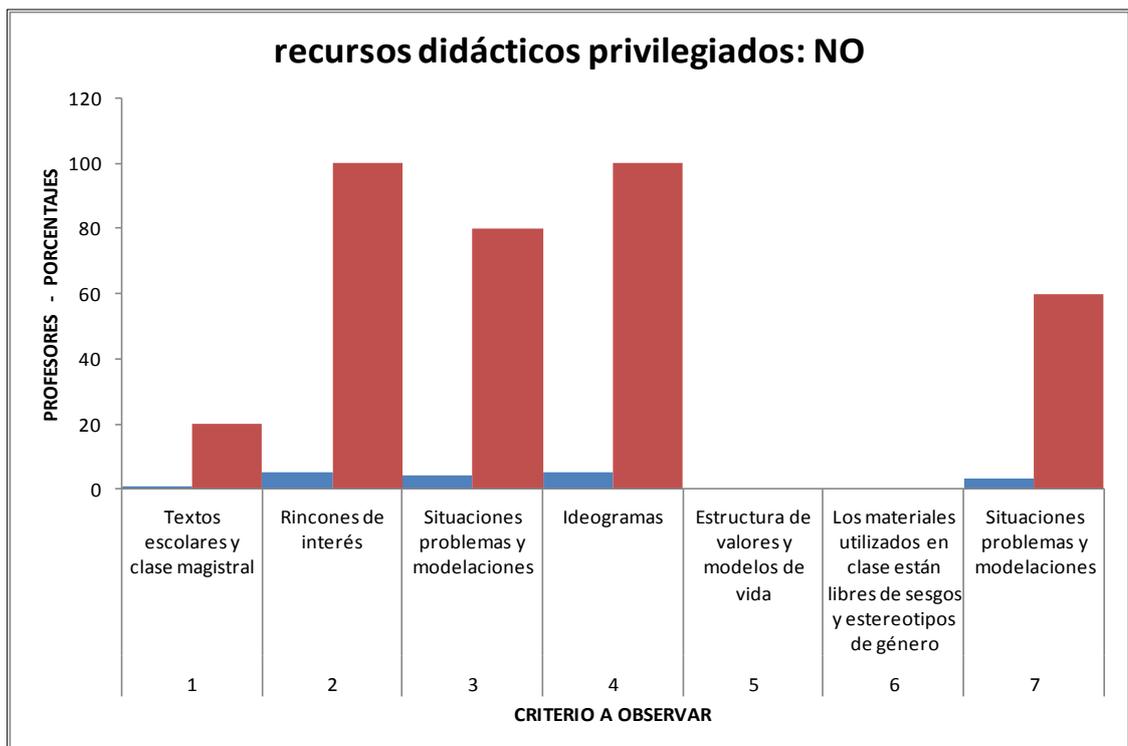
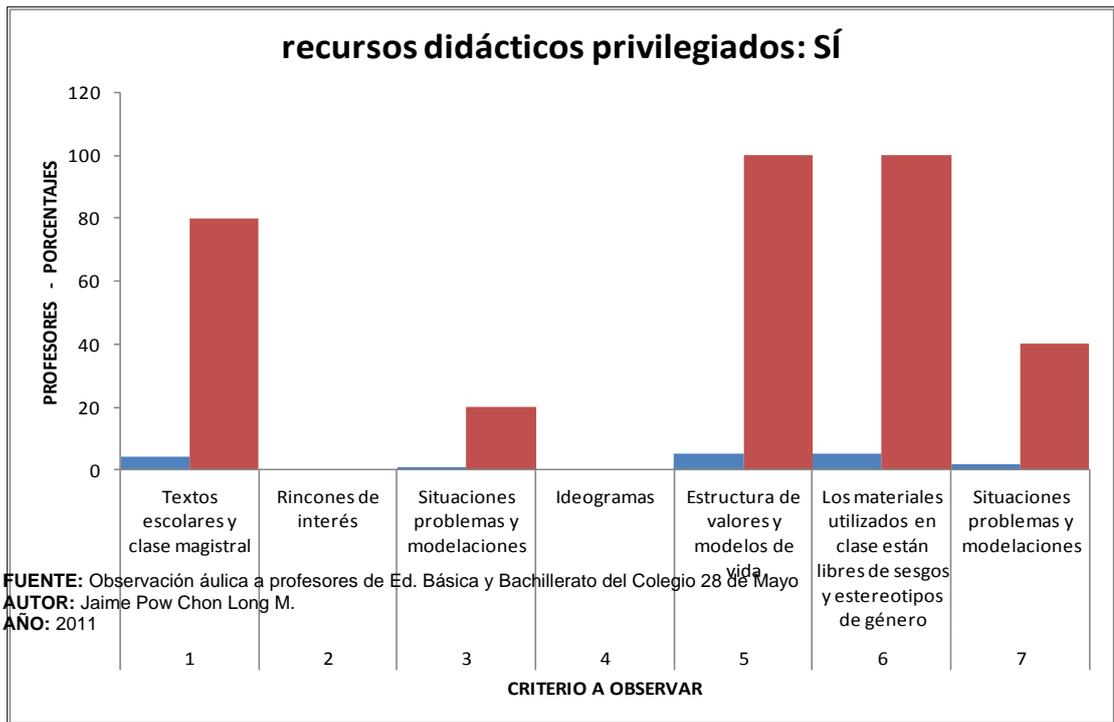


FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

Otra de las observaciones es que las preguntas hechas a los alumnos o formuladas por los alumnos no suelen ser repetidas, de forma que parte del mensaje no es escuchado por toda la clase. Los maestros tendemos a veces a no repetir las preguntas. Los alumnos, al no escuchar las preguntas o las respuestas se distraen, no aprovechando lo que se discute. Esto hace pensar de que aunque el profesor cree que usa ciertas estrategias docentes, un observador externo puede concluir que no las utiliza eficientemente. Se pudo observar, también, que las dinámicas de la clase se podrían agilizar si es que se reparten los materiales con anticipación para no sub-usar el tiempo destinado al dictado o copia de las instrucciones en el pizarrón. Quizás la muestra debió ser mayor pero aún así, hubo una observación general de aspectos de amplio espectro que se pueden potenciar y re-afirmar las actividades que en el “NO” obtuvieron menor porcentaje. Se percibió en la experiencia, lo inevitable de la observación: cierta atmósfera invasiva que cuestionaba una labor experimentada; sin embargo, frente a la disposición de los maestros observados, los actos del evaluador solo se limitaron a recabar números y porcentajes en el momento, luego, la tabulación general de los aspectos antes mencionados.

5.3.2. Recursos didácticos privilegiados

RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS		SÍ	%	NO	%
1	Textos escolares y clase magistral	4	80	1	20
2	Rincones de interés	0	0	5	100
3	Situaciones problemas y modelaciones	1	20	4	80
4	Ideogramas	0	0	5	100
5	Estructura de valores y modelos de vida	5	100	0	0
6	Los materiales utilizados en clase están libres de sesgos y estereotipos de género	5	100	0	0
7	Situaciones problemas y modelaciones	2	40	3	60



Los recursos didácticos deben ser considerados como una exigencia para todos los que tenemos la responsabilidad de diseñar y conducir un determinado proceso educativo. Sobre todo si se trata de enriquecer la experiencia del educando, favorecer la comprensión y el análisis del contenido y desarrollar el espíritu crítico y creativo. No hay que olvidar que la realidad circundante puede representar un rico potencial para nuestros estudiantes, si lo sabemos incorporar como medio educativo.

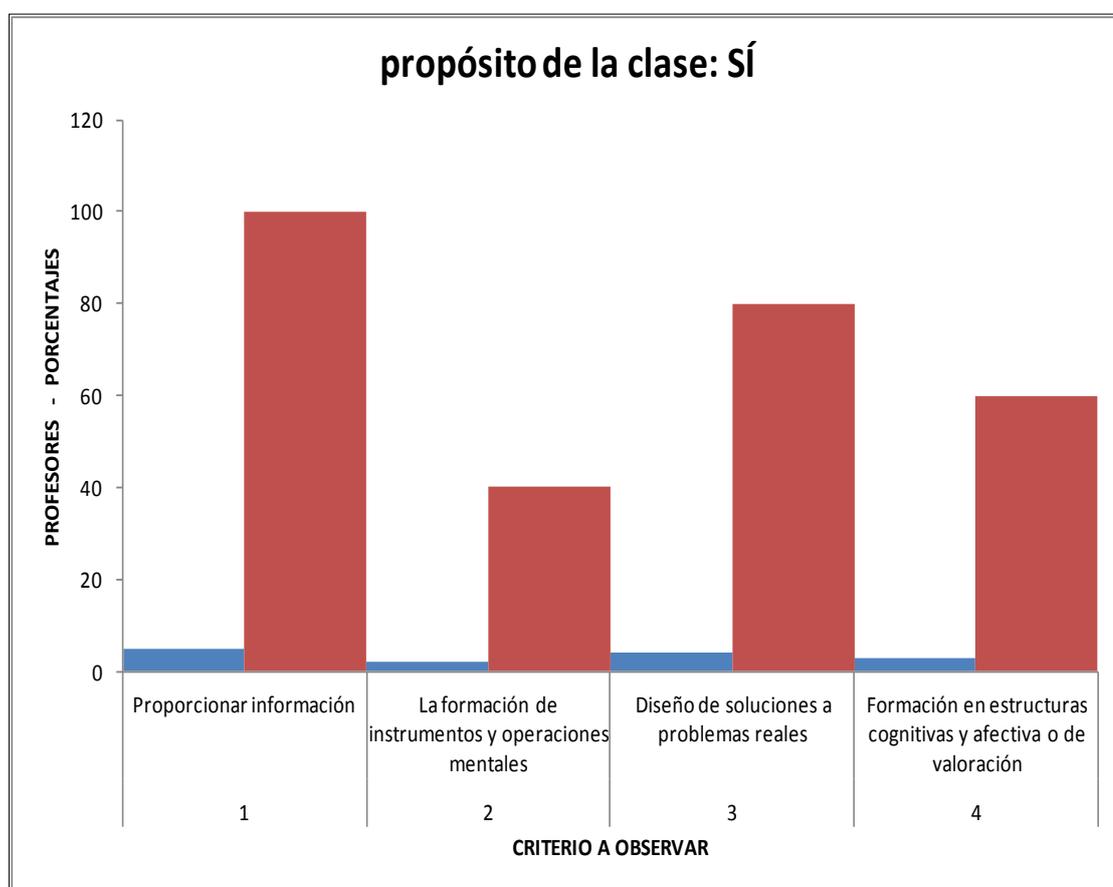
Aún se percibe en el aula de clases del 28 de Mayo cierta afinidad con la clase magistral, los altos porcentajes en la ficha lo demuestran. El maestro debe reconocer en el contexto en el que trabaja un entorno que, desde el punto de vista didáctico-pedagógico, comprende además de los aspectos físico – naturales, los elementos históricos, literarios, artísticos, legislativos, técnicos, científicos, económicos; también las tradiciones y costumbres populares de un grupo humano, su organización social y política; no olvidemos la dimensión tecnológica que forma parte de la formación de toda estudiante.

En un colegio experimental de carácter técnico y de categoría fiscal es muy probable que no sea posible aproximar al alumno a su realidad, pero a través de recursos idóneos poco ostentables se le puede llevar a formar conceptos razonables correctos mediante descripciones verbales, ilustraciones o proyecciones. Las ilustraciones de cualquier tipo, pertinente a la tarea educativa y adecuada al nivel de los estudiantes y a sus intereses, sirven para facilitar el aprendizaje. A pesar de que existe una infraestructura tecnológica, aún faltan aspectos por desarrollar.

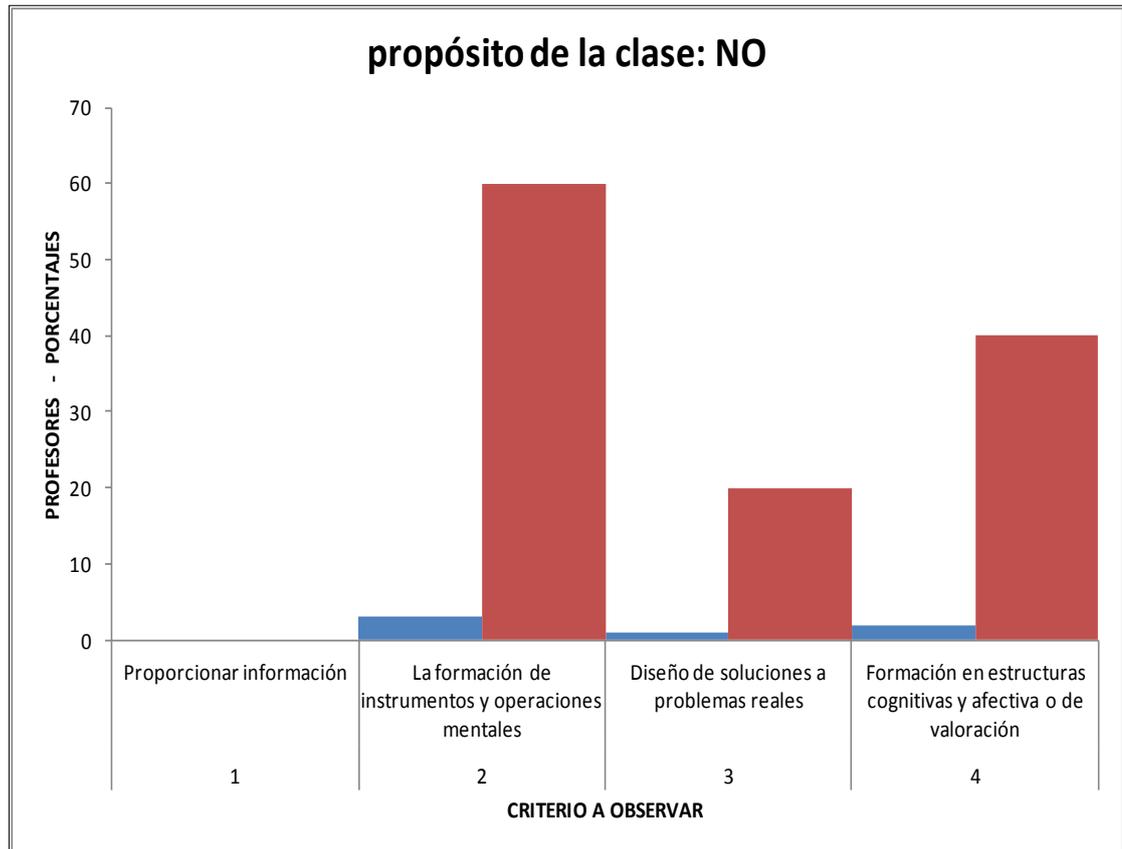
Cualquiera sea la situación de aprendizaje, resulta necesario considerar que si usamos una serie de medios sin un objetivo claro, en lugar de orientar el aprendizaje, dispersamos la atención, desorientamos y confundimos al estudiante.

5.3.3. Propósito de la clase

PROPÓSITO DE LA CLASE: observar si la clase prioriza...		SÍ	%	NO	%
1	Proporcionar información	5	100	0	0
2	La formación de instrumentos y operaciones mentales	2	40	3	60
3	Diseño de soluciones a problemas reales	4	80	1	20
4	Formación en estructuras cognitivas y afectiva o de valoración	3	60	2	40



FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011



FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

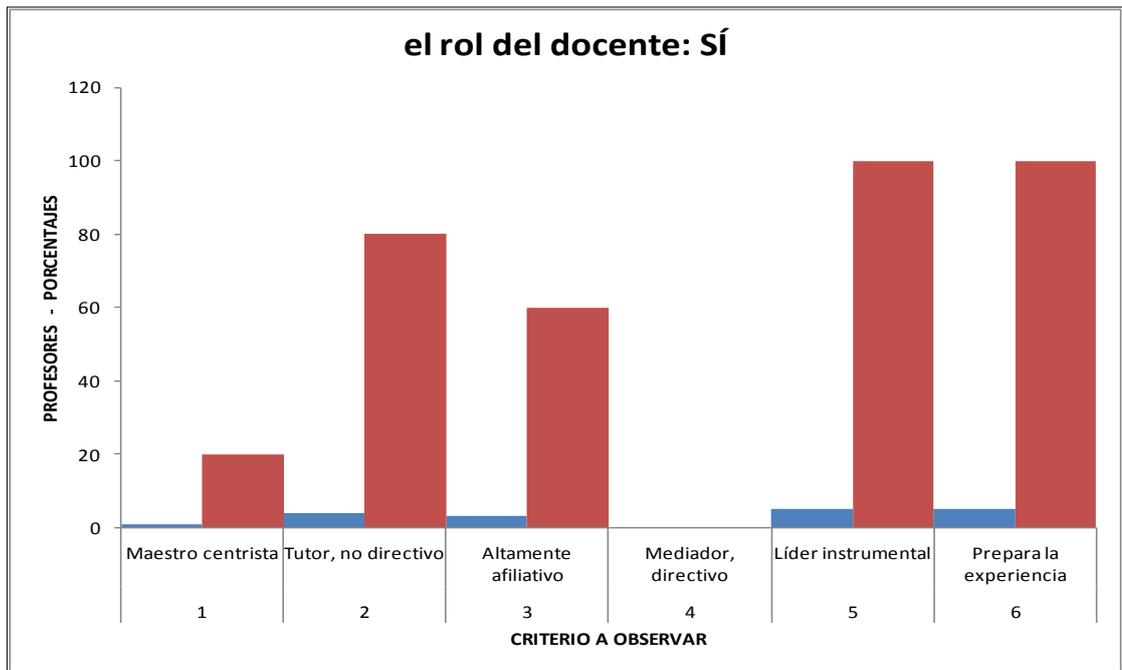
Los altos porcentajes que solo el ítem “proporcionar información” (100%) deberían aclararse en el salón y este proceso debe comenzar con un diagnóstico del contexto de la clase y posteriormente una planificación efectiva que puede enunciarse escribiendo el propósito de la clase. Se percibió que los maestros tienden a abarcar demasiado contenido en sus clases que se mueven entre la magistralidad y la dinamia. Este problema es agravado si el objetivo es dar una sola clase sobre un tópico en particular más que una serie de clases para tratar un área más amplia de contenidos. Entonces aparece el otro ítem de alto porcentaje demandante: “el de las operaciones mentales”: se estima que los alumnos de una clase sólo pueden recordar entre tres a cuatro conceptos en un período de casi 50 minutos de presentación. No debemos olvidar que los estudiantes pueden recordar detalles sobre cada tópico pero

sólo pueden recordar cantidades limitadas de información; impresionarse por la retención mecánica de una serie de contenidos no es garantía de una correcta acción docente: los mecanismos memorísticos solo son un mero recurso que debe afianzar aquellos contenidos que serán presentados, socializados y reflexionados por maestros y alumnos.

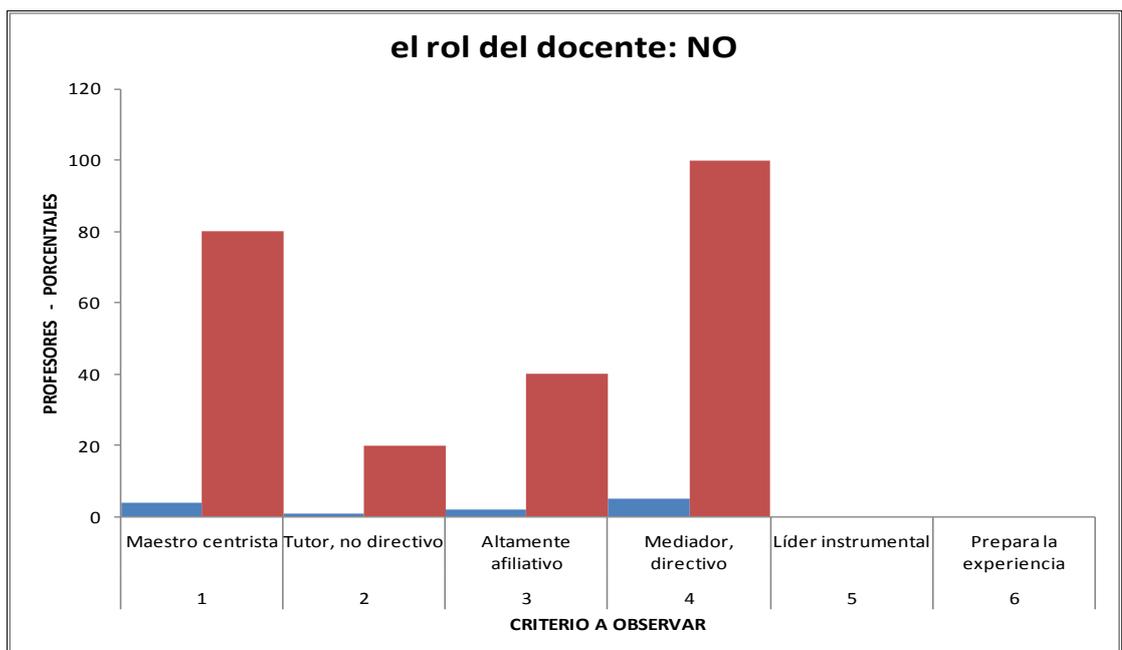
Por eso, intentar cubrir mucho contenido hace que cada punto sea tratado superficialmente, que el ritmo sea rápido para el docente y exigente para la alumna. Tratar de comprimir demasiada información en una presentación reduce la cantidad de aprendizaje debido a que los estudiantes almacenan información mucho menos eficientemente cuando sus mentes están temporalmente saturadas. El maestro debe decidir si el principal objetivo de la clase es motivar a los estudiantes para que comprendan la importancia de un tema en el esquema general de entrenamiento, si es para explicar material no fácilmente disponible en otros lugares o si es para que aprendan algunos principios y conceptos importantes.

5.3.4. Rol del docente

EL ROL DEL DOCENTE		SÍ	%	NO	%
1	Maestro centrista	1	20	4	80
2	Tutor, no directivo	4	80	1	20
3	Altamente afiliativo	3	60	2	40
4	Mediador, directivo	0	0	5	100
5	Líder instrumental	5	100	0	0
6	Prepara la experiencia	5	100	0	0



FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011



FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

Los criterios de “tutor”, “líder instrumental” y de “preparador de la experiencia” son los que alcanzan el mayor porcentaje de evidencias positivas observadas. Contrario a lo que se viene exponiendo en páginas anteriores, no se reconoce en el salón al maestro mediador o por lo menos no se lo determina con claridad. Los criterios que demuestran al maestro observado son aquellos que, dentro del proceso en el salón, consiguieron un desarrollo armónico de la alumna que obtuvo respuesta a una necesidad de carácter personal o educativo. Esto se observa en los roles del docente que proponen los paradigmas educativos en la actualidad: un maestro que no solo es maestro, que enseñe a su alumno a ser persona, a pensar, a convivir, a respetar la individualidad de cada persona, a comportarse consigo mismo y con los demás, a decidir en cualquier situación de la vida, etc.

El rol de mediador que se diluye en la observación. Quizás el propósito de una clase debe recordarle al maestro que el aprendizaje sólo es posible cuando está claro ¿cómo aprende el que aprende? y ello supone identificar con qué capacidades, destrezas y habilidades aprende un aprendiz en una situación determinada. Para ello, se deben identificar previamente estos procesos cognitivos, para tratar posteriormente de desarrollarlos. Por eso es imprescindible que el papel de mediador que debe cumplir el maestro comience cuando este selecciona los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar de desarrollar las capacidades previstas. El profesor como mediador debe definir la acción mental y orientarla, pero no interrumpirla o diluirla, debe ser capaz de fomentar conductas eficaces y permanentes que desarrollen en los estudiantes la autorregulación y la automotivación. Entre estos dos aspectos aparece el maestro que enseña a aprender, que estimula competencias cognitivas y metacognitivas.

5.3.5. Rol del estudiante

ROL DEL ESTUDIANTE		SÍ	%	NO	%
1	Altamente participativo	1	20	5	100
2	Medianamente participativo	4	80	1	20
3	Poco participativo	0	0	5	100
4	Elabora procesos de tipo metacognitivo	5	100	0	0
5	Muy afiliativo, autónomo	2	40	3	60
6	Desarrolla el diseño de soluciones coherentes	1	20	4	80
7	Alumno centrista	3	60	2	40
8	Poca participación en la clase	4	80	1	20

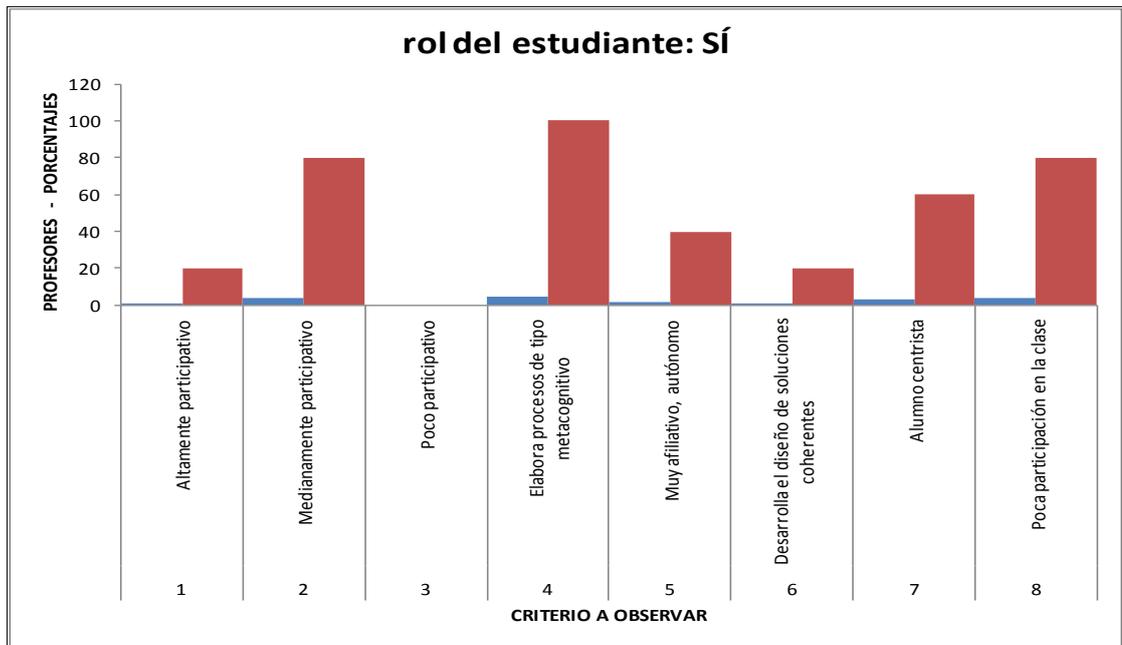
FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo

AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.

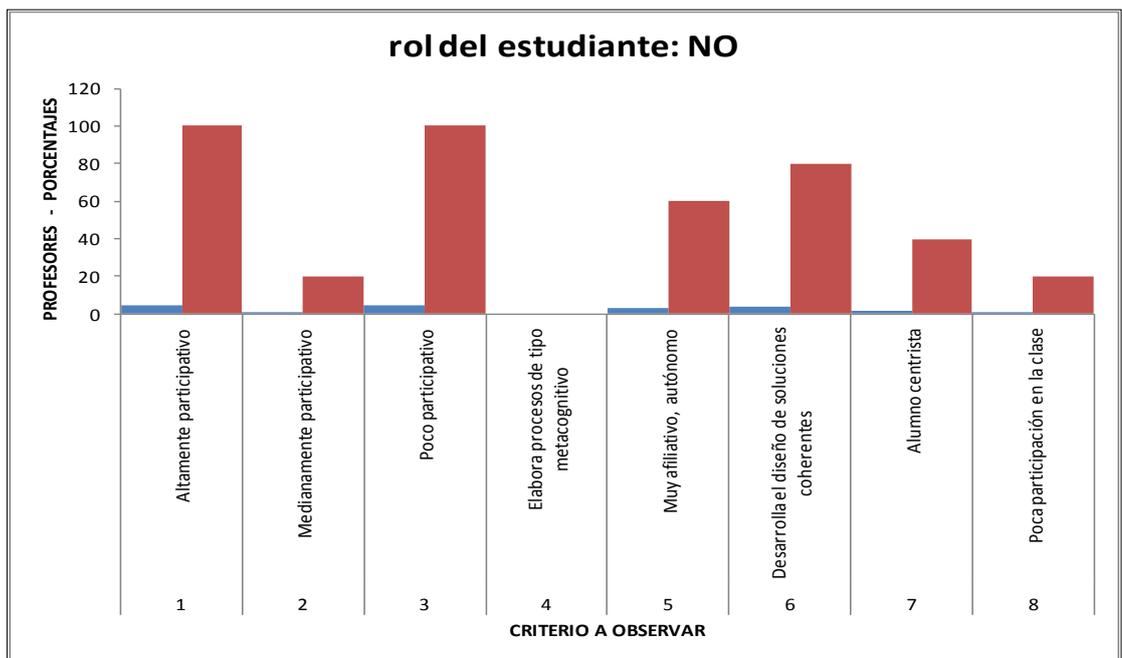
AÑO: 2011

La elaboración de procesos metacognitivos es una de las marcas del paradigma constructivista. En la experiencia áulica con los maestros observados se pudo distinguir que los cinco profesores incitan a sus alumnas a procesar contenidos e información y transferirlas a otros contextos que sustenten lo aprendido. Los objetivos deben presentarse, lograrse y consolidarse, así existirá la posibilidad de evaluar el proceso desde adentro y desde afuera para comprobar si las estrategias son las pertinentes, así también los resultados medirán el punto que ha alcanzado el objetivo.

Lo anterior se refleja en el ejemplo de los “casos” o situaciones que simulan la realidad: en la sección Bachillerato se simulan casos reales en contextos de Mercados o Microempresas, se evalúan impactos y se determinan presupuestos y alcances posibles de alguna idea que se cristalice en una empresa.



FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011



FUENTE: Observación áulica a profesores de Ed. Básica y Bachillerato del Colegio 28 de Mayo
AUTOR: Jaime Pow Chon Long M.
AÑO: 2011

Sin embargo, el 20% de estudiantes del Básico son motivados por estas estrategias, quizás no está dentro de las expectativas docentes la simulación de casos para el 8avo, 9no y 10mo cursos. Esto pudo redundar en la poca participación de los estudiantes de la básica, cosa que se demuestra en el 100% de estudiantes poco participativos en ciertos procesos, no así, en el Bachillerato. Las soluciones coherentes se ven diluidas también, en un 80% en la experiencia. Las alumnas deben mostrar actitudes aportadoras que les invita a participar y a cumplir con su verdadero papel dentro de los espacios áulicos. Una de esas actitudes es la motivación: las estudiantes del colegio deben estar plenamente convencidas de que sus acciones nacen en el verdadero deseo. Su realidad contextual no las motiva lo necesario; necesitan un verdadero empuje desde los docentes para que asuman su verdadero rol: de constructoras y cuestionadoras.

En conclusión, la labor del estudiante es asumir un papel que le permita crear conocimiento utilizando como fuente la intervención del profesor sobre la información, y al amplio acceso a bancos de recursos, información y contenidos. Las estudiantes deben convertirse en elaboradoras de contenido, que se manejen de manera autónoma pero siempre regulada por las estrategias de aprendizaje que el maestro plantea en sus objetivos de aprendizaje. Así se puede entender a la verdadera formación como la actividad dirigida por los propios estudiantes, de forma que representen un compromiso adquirido y una responsabilidad en la construcción del aprendizaje. Revisando las fluctuaciones en los porcentajes de las ficha el profesor del 28 de Mayo debe incrementar en sus alumnas la capacidad de decisión e intervención de su aprendizaje con el objetivo de poder convertirse en personas flexibles que puedan adaptarse a las situaciones de cambio continuo que presenta la vida social actual.

6. DISCUSIÓN

La calidad del personal académico es uno de los componentes de mayor trascendencia en el proceso de aprendizaje. El colegio 28 de Mayo evidenció la presencia de un profesorado competente, en la mayoría de los niveles. A pesar de las constantes capacitaciones que autoridades institucionales y organismos de control exigen, es necesario medir constantemente las retroalimentaciones respectivas de aquellos progresos profesionales y personales de los maestros. El acceso de un significativo, pero no alto, porcentaje de docentes al 4to nivel podría ser uno de los indicadores que midan y evalúen la acción del maestro en una institución fiscal. Esto puede estimular a los demás profesores a la urgencia de no permitir el estatismo de un título profesional, sino la dinámica de logros académicos reconocidos dentro y fuera del plantel, es de suma importancia para lograr altos estándares educativos en los programas de la institución.

Asimismo, el compromiso que el personal académico tenga con los objetivos institucionales determinará, en gran medida, la efectividad del programa educativo. De ahí que una de las prioridades de las instituciones sea contar con el personal académico adecuado para llevar a cabo su misión educativa. Esto se podrá medir en la cantidad de maestros cuyas acciones didácticas y pedagógicas están en constante relación con la visión y misión del colegio; un maestro comprometido con una filosofía institucional solo trabajará para formar entes productivos, competentes y, sobretodo, verdaderos humanos que reconozcan a su institución como su matriz formadora.

El maestro del colegio 28 de Mayo entiende claramente su rol dentro de la institución; sin embargo, necesita actuar como un verdadero agente socializador que enfrente el reto de al fin reconocer que un nuevo siglo está a la expectativa de su labor. La institución colabora constantemente con este proceso, introduciendo cambios en su organización, en su quehacer y lograr

que estos no se operen sólo en el discurso sino en el accionar cotidiano del profesor. En este sentido el 28 de Mayo se erige como una institución “emblemática” que se abre a las demandas de su contexto, situación que se percibe mucho más en el Bachillerato Técnico.

Las demandas de una sociedad que exige profesionales competentes y completos en su dimensión humana pide un cambio en las estructuras pedagógicas de las escuelas y colegios. Uno de los objetivos de este proyecto es proponer una verdadera re-concepción del papel del profesor. Adoptando esta re-vista se podrá ir entendiendo como las instituciones educativas pueden alcanzar su verdadera autonomía y dejar su marca en los receptores estudiantiles. El maestro debe considerar que su profesionalización debe reflejarse en las actividades de todo el desarrollo educativo de sus alumnas. Parece sencillo estar de acuerdo en que el papel del maestro actual se vuelve más dinámico con las propuestas innovadoras y creativas de los PEI o currículos institucionales, o quizás de las ofertas de capacitación pero, estas características no devienen en el desempeño del quehacer profesional del maestro por arte de magia ya que, al encapsularlo en ámbitos escolares formales y burocráticos el resultado es todo lo opuesto, la actividad se hace monótona, estereotipada y se limita el despliegue de sus potencialidades. Pensar en una re-conceptualización del rol del profesor es re-considerar el aprendizaje que parte desde lo heterogéneo, pasa por una destreza en los manejos grupales y se enfrenta a la escasez de recursos didácticos innovadores y apropiados.

El maestro fiscal ecuatoriano sigue corriendo el riesgo de entrar en el marasmo profesional y formativo: sus recursos o metodologías exitosas antaño no pueden, ni deben ser consideradas frente a un joven que vive en un mundo excesivamente complejo y abierto por completo a la experimentación intensa y fugaz que poco deja de aprendizaje. Los obstáculos se incrementan en la educación fiscal (y particular) cuando el maestro asume un rol completamente

independiente, abstraído y aislado, desconociendo una realidad colectiva que impulsa un adecuado Proyecto Institucional.

El currículo debe ser entendido por el maestro como un fenómeno globalizador, holístico e integrador. Si el profesor del 28 de Mayo apuesta por el paradigma constructivista y cognoscitivista, puede aceptar que ninguna propuesta metodológica que promueva el aprendizaje significativo funciona aisladamente; todo lo contrario, los componentes que se presentan en el macro-proyecto institucional (PEI, PIC) deben activarse simultáneamente durante todo un período de lectivo, todos los días, a todas las horas. El maestro re-diseñado es el que puede integrar sus contenidos y transversalizarlos de manera efectiva con sus pares, respetando la autonomía de cada disciplina pero trabajando en un mismo sentido e igual direccionalidad.

La actualización pedagógica del maestro debe ser entendida por su alumno en el momento exacto de la transferencia de conocimientos, instrumentos y valores; no debe ser percibida como un “plus” de la profesión, ni como un proyecto tan personal, que no debe ser socializado con los estudiantes; menos como una imposición que viene verticalmente desde la autoridad pertinente. El estudiante reconoce en el profesor una verdadera metamorfosis cuando este es capaz de integrar los saberes y los dirige a un punto: la construcción de un contenido y un valor a través de algo que justifique la existencia de una disciplina, asignatura o materia.

El colegio 28 de Mayo es reconocido por su formación técnico-experimental que forma seres humanos que pueden emprender acciones futuras efectivas en espacios académicos, laborales y personales. Pero desde el exterior del plantel se reclama un sujeto formado en varios aprendizajes, que sea hábil en algunos de ellos y al mismo tiempo, especialista en una dimensión. Se requiere de una bachiller competente cognitiva, instrumental y valóricamente. He aquí la parte central de esta propuesta: no se puede aceptar

la fragmentación en ninguna propuesta curricular ni metodológica, todos los proyectos deben tener un solo sentido que es el formativo. El colegio investigado no desconoce este requerimiento, pero en el accionar áulico, el maestro tiende a dispersar sus acciones en un objetivo planteado por él, por un programa y por un sistema de contenidos. Se necesitan establecer estrategias o metodologías que integren permanentemente las dos secciones: Básico y Bachillerato, que la estudiante del 28 de Mayo perciba que cada período o jornada está integrada a las otras.

Las tendencias oscilatorias en los gráficos anteriores revela la necesidad de una postura definida en los roles de maestro y de alumno, pero no roles verticales, sino constantemente horizontales que construyan a cada momento verdaderos aprendizajes con sentido. Claro que estas acciones se dan, pero no de manera contundente y fácil de evidenciar; algunas veces se pudo observar como la posición de poder que ocupa el maestro en el salón de clase, le genera seguridad, al desempeñar el rol como poseedor de todo el saber, ignorando que los estudiantes también tienen saberes individuales y que la conjugación de todos facilita la "construcción del conocimiento"; otras veces, (la mayoría) se demostraba como la extensión de un "rol unilateral" llegaba a las estudiantes a partir de actividades o dinámicas reflexivas que gustaban mucho más que la mera transmisión. Pero esta situación sigue siendo voluble y relativamente frágil.

Si una realidad curricular se sustenta en los instrumentos que le permite al maestro medir y evaluar sus actividades, no puede ser entendida desde una postura individual ni independiente. Es necesario que se compartan las mismas lecturas entre docentes, alumnas, autoridades y PEI. En el 28 de Mayo se puede distinguir una tendencia hacia la labor abstraída de un ámbito de discusión colectiva institucional que expondrían las diferentes representaciones acerca de la enseñanza en su contexto particular.

Las lecturas del maestro y de la institución no son excluyentes, sino complementarias. Se deben articular distintos procesos de lectura según el interés específico del maestro (aproximación inicial, planificación institucional, articulación inter e intradisciplinar, armado de secuencias didácticas, consulta sobre contenidos puntuales, etcétera). Cuando se realiza un análisis profundo y colectivo de los documentos curriculares, se promueve la problematización de las propias experiencias institucionales a partir de la reflexión acerca del alcance de los mismos. Cada docente en su particular ámbito profesional, ha de volver a pensar su lugar y posicionamiento en relación con el currículum, para poner en juego operaciones específicas de la función.

Alumnas y maestros deben integrarse desde el conocimiento de los diseños y propuestas curriculares de la institución. Manifiesto o concluir que el paradigma constructivista recorre las acciones del profesor dentro del aula no es garantía de que realmente se efectivice un aprendizaje significativo en las estudiantes; estas, a su vez, también deben formar parte en la construcción de una realidad curricular que el 28 de Mayo debe fortalecer día a día, de manera que todos los involucrados puedan apropiarse globalmente de los objetivos y las acciones e inscribir su práctica personal en el marco del proyecto educativo integral para el nivel en su institución.

Una propuesta que re-diseñe la labor docente a través de recursos efectivos dentro del aula puede estimular una constante lectura profunda de los diseños y propuestas curriculares del colegio, y de sus propias prácticas de enseñanza, a fin de posibilitar la toma de decisiones que les permitan revisar, reorientar o confirmar las acciones de maestros y autoridades. Una propuesta, nada invasiva, realmente constructiva de re-lectura de las estrategias didácticas puede ser productora de interrogantes, intereses y problematizaciones que den lugar a la búsqueda, exploración e investigación de determinados contenidos disciplinares, complementando y fortaleciendo su formación

profesional y sus aportes a las prácticas de enseñanza de la institución educativa.

La necesidad de una estrategia definida que sustente un paradigma constructivista o cognoscitivista en las acciones de maestros y alumnos del colegio 28 de Mayo, debe concretarse en la oferta de una propuesta que sea flexible y compacta. Esta cohesión formal y temporal puede lograrse dándole al proyecto un “ciclo de vida: decisión, realización y explotación. Cabría añadir (...) desmantelamiento” (Díaz, 2011, p. 29). En este ciclo vital puede demostrarse la efectividad parcial o total de esta propuesta; no olvidemos que cada fase está obligada a ser analizada para cotejar rendimientos obtenidos hasta los cortes proyectados, esto asegurará que las siguientes fases puedan introducirse de manera gradual y efectiva, siempre desde el re-diseño.

El rol del maestro debe entrar en una fase de re-diseño efectivo y concreto, en el sentido de ser un sujeto con posibilidad de poner en juego la información que tiene sobre sus alumnos de manera individual y grupal a partir de un diagnóstico que promueva el crecimiento personal de estos; poder incorporar al quehacer profesional el caudal de trabajo teórico y empírico alcanzado en la investigación educativa; lo que implicaría la toma de decisiones, elaborar propuestas y reflexionar acerca de lo que acontece en el salón de clase. El mejor material humano es el ideal y lo representan los mismos profesores del plantel: el maestro tiene que crear un ambiente de aprendizaje que facilite el descubrimiento por parte de sus estudiantes, y que este descubrimiento lo puedan expresar coherente y significativamente.

6.1. Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones a las que se han llegado después de la interpretación de los datos recogidos en la investigación de campo y el cotejo correspondiente con la información teórico-bibliográfica.

- La realidad curricular y pedagógica dentro de la institución es el punto central de todos los procesos educativos y organizativos evidenciados en el quehacer diario dentro del plantel.
- Frente a los eventos observados durante esta investigación es necesaria la presencia de tres elementos que impulsen el re-diseño del maestro: condiciones laborales pertinentes, formación de calidad y una gestión más factible que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica curricular y pedagógica.
- La adopción de un paradigma constructivista o cognoscitivista no debe quedar en la sola promoción o manifiesto de un PEI que desde la literatura, en ocasiones, no se coteja con la realidad humana (docente y alumna); el maestro del colegio 28 de Mayo debe efectivizarse en una acción contundente, real y factible que evidencie concretamente las acciones que los paradigmas anotados promueven.
- El 28 de Mayo capacita constantemente a sus maestros, pero es evidente que cuando estos se enfrentan con la tarea de innovar y re-diseñar su rol en las prácticas curriculares y pedagógicas varios aspectos confluyen. Las atribuciones, concepciones didácticas, metas, capacidades de autorregulación, procesos motivacionales, experiencias previas afectan al maestro en su dimensión personal.
- La promoción de un modelo pedagógico no es garantía de comprensión total de las propuestas teóricas de ese modelo. El maestro del 28 de Mayo debe “apropiarse” del paradigma innovando y supliendo las ausencias de procesos efectivos en la acción docente.
- Se necesita recuperar el papel reflexivo del maestro desde la práctica docente diaria.

- La capacitación del maestro debe nacer en la misma realidad institucional y no solamente en espacios externos o ministeriales.
- Se deben considerar a las realidades pedagógicas como espacios concretos de construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos y entre profesores de las demás asignaturas.
- Una propuesta de proyectos áulicos que integren las diferentes disciplinas puede debilitar la creencia de que el conocimiento se encuentra aislado en cada asignatura y que no admite la transdisciplinariedad. Esta creencia sigue presente en el quehacer docente de las instituciones educativas fiscales.

6.2. Recomendaciones

A continuación, las recomendaciones que propone el investigador para que sean consideradas en el momento de llevar a cabo la propuesta correspondiente.

- Definir contenidos, procesos y los espacios adecuados para que los grupos e involucrados innoven sus acciones y alejen acciones repetitivas y de poca efectividad.
- Meditar desde las políticas educativas que el Ministerio propone y que algunas veces no coinciden con una realidad humana y profesional.
- Las creencias o filosofías personales deben adquirir un aspecto vivencial y formador que transforme actitudes, prácticas sociales y educativas que coincidan con la filosofía institucional; nunca abastecerán capacitaciones que solo concentran sus objetivos en la promoción de técnicas o habilidades didácticas aplicables en el salón de clases. Si se entiende este fenó-

meno se puede hablar de una realidad institucional que verdaderamente cambiará.

- Se tiende a manifestar una realidad curricular y pedagógica con débiles sustentos, quizás la infraestructura de la que dispone la institución y el apoyo de parte de todos los maestros que deben moverse paralelamente hacia un mismo objetivo, evidencia cierta incongruencia entre lo expuesto en el Proyecto Institucional y lo actuado. La realidad curricular formal sigue alejándose de una realidad vivida y sentida.
- Entender de objetivos, aprendizajes previos y evaluaciones permitiría entender una realidad que induzca a la reflexión del profesor. El reconocimiento y valoración de las distintas fuentes de aprendizaje formal e informal necesitan ser asumidos y meditados como válidos en función de los objetivos propuestos.
- El profesor del 28 de Mayo debe atender con más compromiso los obstáculos y progresos de sus alumnas, así podrá tomar decisiones sobre su accionar pedagógico alrededor de los mejores elementos que estimulen la construcción de aprendizajes significativos y de manera autónoma, no independiente, pueda resolver las situaciones que se plantean en la práctica curricular y pedagógica.

6.3. Propuesta

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal presentar una propuesta que responda a una realidad de la práctica pedagógica y curricular institucional. El colegio 28 de Mayo permitió el desarrollo del trabajo de campo; el proceso investigativo respectivo se consolida en el siguiente título:

PROPUESTA PARA CAPACITAR A LOS DOCENTES DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y BACHILLERATO DEL COLEGIO FISCAL EXPERIMENTAL TÉCNICO DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN VEINTIOCHO DE MAYO DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL, EN METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DE PROYECTOS PARA FORTALECER LA TRANSDISCIPLINARIEDAD CURRICULAR EN EL SALÓN DE CLASES.

Esta propuesta está dirigida a los maestros de las secciones Básico y Bachillerato del Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo de la ciudad de Guayaquil. Tiene una temporalidad de dos meses de duración y se puede ejecutar durante el año lectivo 2012 – 2013 en las instalaciones del plantel.

6.3.1. Introducción

El Gobierno ecuatoriano, a través de las acciones del MEC, estimula, auspicia y promueve reformas que satisfagan las urgentes necesidades de actualización y fortalecimiento curriculares y pedagógicos del maestro ecuatoriano; ejemplo de esto puede detectarse en las políticas del Plan Decenal, en los paradigmas de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la EGB y en la propuesta del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (2010 -2011). Es indispensable entregar a los maestros y alumnos, conocimientos, procedimientos y actitudes verdaderamente trascendentes para la vida, solo así su formación como seres humanos integrales puede conducirse correctamente y entregar a la sociedad ciudadanos competentes, éticos y que aporten eficazmente al desarrollo de nuestro país.

Crear que educarse es una actividad limitada a la lectura y escritura significa encerrar el valor transformador de la educación. Esta tiene que ser entendida como una herramienta culturalizadora, solidaria y en la que todo el mundo tenga acceso al conocimiento y lo que es más importante, ser capaces

de entender el mundo que nos rodea para así poderlo transformar. Sin embargo, en la actualidad existe una tendencia docente a reducir al materialismo esa capacidad transformadora; parece que solo interesan capacitaciones obligadas, sin sentido, o titulaciones que permitan ubicar al maestro en otro estatus económico, como si los individuos deben regirse por un modelo social que aparente estabilidad y seguridad profesional.

Moore cuestiona el objeto exacto de la educación, se pregunta sobre el verdadero significado de la palabra “enseñar” y una pregunta muy especial es “¿cuándo se puede afirmar con propiedad que se ‘sabe algo?’” (1998, p.22). La respuesta a esta interrogante obliga al maestro a reflexionar sobre su profesión, a re-venir sus proyectos de vida y adoptar un punto de vista total que le permita esclarecer los problemas propios de una actividad pedagógica. Entonces, se debe entender a la educación como un todo que permite reflexionar acerca del hecho educativo desde sus presupuestos fundamentales, podrá el educador tener una mayor conciencia de su labor educativa y saber que su práctica descansa sobre temas que se imbrican con la humanidad.

La necesidad de que el maestro se cuestione constantemente sobre su labor educativa puede nacer desde el contacto del docente con las oportunidades que le permitan re-venir su trabajo; no para cambiar su integridad, sino para adaptar su pensamiento o paradigma a las exigencias de una sociedad tecnológica y de demandas éticas y profesionales. Que el maestro entienda los alcances de su acción no solo es un ejercicio individual obligatorio, sino que se interrelaciona desde el profesor hasta los alumnos, el contexto social y especialmente la matriz de relaciones entre pares que se desarrollan en los entornos educativos. Es vital que estas dimensiones se tomen en cuenta para entender cualquier proceso pedagógico, en especial en estos momentos de transformaciones y cambios en la práctica escolar.

6.3.2. Justificación

El docente ecuatoriano cuyo ejercicio profesional se enmarca en la educación fiscal debe re-diseñar sus acciones y prácticas pedagógicas. La reflexión de la labor como maestro debe nacer en un espacio colectivo que intercambie experiencias y que se ubique en las prácticas diarias del maestro. Este debe buscar constantemente el fortalecimiento de sus competencias para crear nuevas alternativas pedagógicas y asumir el verdadero rol de mediador de aprendizajes significativos que pueda tomar trascendentes decisiones adscritas a la profesión. El maestro debe interconectar la experiencia y la reflexión cotidiana individual y cooperativa con el aspecto cognitivo que justifica su saber, una vez hecha implantada esta red, se pueden formular estrategias para una verdadera capacitación docente.

Frente a esta realidad, esta propuesta ofrece capacitar al maestro del Colegio Fiscal Experimental Técnico de Comercio y Administración Veintiocho de Mayo de la ciudad de Guayaquil, en la implementación de los proyectos áulicos transdisciplinarios como alternativas de organización globalizada y colectiva en las que el punto de partida no es la asignatura, ni el área, sino las necesidades educativas y los verdaderos intereses de las alumnas. Así se podrá priorizar la real necesidad que debe apoyarse en el contenido y no en sentido contrario.

6.3.3. Objetivos

6.3.3.1. Objetivo general

Capacitar a los maestros e implementar en las secciones Básico y Bachillerato los proyectos áulicos que integren las disciplinas y asignaturas que integran todas las áreas de estudio incorporando el interés de la estudiante y la

reflexión constante sobre el verdadero rol del maestro en el proceso de aprendizaje.

6.3.3.2. Objetivos específicos

- Valorar las diferentes formas en las que el maestro y alumna entienden un determinado problema o tema.
- Relacionar los diferentes contenidos entre asignaturas en torno a un tema conductor o motivador que articule contenidos, actividades y evaluaciones.
- Promover la búsqueda de respuestas en conjunto y a través de una propuesta metodológica.

6.3.4. Metodología

Se escogerá como piloto a un grupo de 10 maestros, 5 de la sección Básica y 5, del Bachillerato que estén cursando o hayan terminado recientemente algún curso de capacitación dentro o fuera del plantel. Las experiencias de los maestros luego de sus exposiciones, planteamientos y concreciones dentro del aula son de vital importancia antes de proponer una réplica que se extienda a un grupo de mayor cantidad de maestros; luego los capacitados podrán convertirse en capacitadores. Se adoptará el método descriptivo como punto de partida para una evaluación cuantitativa y cualitativa que establezca parámetros en momentos precisos del proyecto.

Se diseñarán instrumentos o rúbricas que fortalezcan el proceso de capacitación. Estos instrumentos contemplan los objetivos, la ejecución y la evaluación de la efectividad de los proyectos áulicos que involucren otras asignaturas. Los ítems de las rúbricas abordarán aspectos importantes que relacionen la labor del maestro con el paradigma constructivista evidenciado en aprendizajes significativos; estas relaciones pueden actuar como

estimuladores o interrupciones de la puesta en marcha del proyecto en el salón de clases.

Un monitor o capacitador (el autor de esta propuesta) constatará el manejo de la rúbrica y su aplicación dentro de clases que sirvan como modelo para demostrar la eficacia de los proyectos que integren varias asignaturas. Se retroalimentará la acción del maestro a través de entrevistas personales y exposición colectiva de resultados que determinen los aspectos positivos o negativos de las acciones del equipo y que serán discutidas durante los momentos planificados para los respectivos cortes. La capacitación evaluará las impresiones u opiniones de los maestros participantes sobre la necesidad de actualizar sus perfiles y de vincular la promoción de destrezas con criterios de desempeño y respectivas competencias con la práctica diaria en el salón de clases. Se medirá así el grado de empatía que el maestro puede tener frente a la alternativa didáctica y constructivista que proponen los proyectos estudiantiles y docentes que integren las asignaturas.

Los cortes para la retroalimentación respectiva evaluarán: la sintonía personal del profesor durante la capacitación, la experiencia de trabajar en conjunto con otras áreas, el tipo de aprendizajes resultados y el grado de impacto o incidencia de la capacitación para su vida personal y profesional. Luego de esta capacitación piloto se propone replicar la experiencia en áreas estratégicas del currículo institucional siempre tomando como modelo de la propuesta el paradigma constructivista. La puesta en marcha del proyecto en otra escala contempla:

Evaluar cómo se presenta el trabajo en cada salón de clases para medir la acción pedagógica del maestro, el valor de los aprendizajes previos y el manejo de contenidos de parte del profesor. Mediante una ficha de observación y su análisis compartido se puede reflexionar sobre la actividad del maestro en el salón de clases.

Finalmente, integrar conceptos o contenidos que puedan transversalizar las asignaturas y permitan diseñar un instrumento curricular en común. Se establece un consenso de los conceptos particulares y de las experiencias con los cursos respectivos para integrarlos en el diseño de estrategias que contemplen técnicas de aprendizaje en conjunto y que sean la base para el proyecto entre maestros y alumnas.

6.3.5. Sustento teórico

Cuando se asume el reto de capacitar al maestro solo como el aceptar la idea de que este necesita nada más que adoptar uno o una serie de paradigmas pedagógicos o psicológicos, es entender a la capacitación desde una estrecha perspectiva. La verdadera capacitación es fructífera cuando la propuesta explicita que para que el profesor asuma cualquier paradigma, este debe haber sido experimentado en la realidad educativa, en el salón de clases, con los estudiantes y sus pares, y hacer las conexiones necesarias con sus responsabilidades como profesor. Pero la realidad es diferente: aún se mantiene el anhelo de que en algún momento el maestro logre transferir todo su saber adquirido al aula y que sea capaz de promover situaciones problemáticas para su efectiva resolución.

El problema de la capacitación docente radica en que el sentido que se le da a estos espacios no es tan constructivista como se espera. Sin embargo, las intenciones de las capacitaciones docentes son alentadoras siempre y cuando focalicen “un análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente y que plantean situaciones de solución de problemas situados en el aula” (Díaz-Barriga, 2002, p.14), es decir, resultan ser efectivos cuando los maestros desestabilicen sus paradigmas o los re-diseñen, así como sus conductas y metodologías a las que se han acostumbrado.

La actividad curricular no es la única vía hacia la formación de los actores del hecho educativo, es también el pilar pedagógico, psicológico, epistemológico y antropológico que permite un acercamiento hacia lo que la escuela debe brindar en un lugar y en un momento determinado. Para que un currículum sea viable se debe buscar un equilibrio en las dimensiones sociales (cultura, política, ideología); dimensión institucional, es decir: fortalezas y debilidades, y la dimensión áulica en la que veremos el proyecto cristalizado.

El proyecto de aula debe entenderse como una praxis basada en la acción y reflexión sobre el mundo real que interactúe y construya socialmente un sinnúmero de significados concretos y sustentables. Este objetivo lo debe enunciar el PEI de la institución en aquellos apartados que sustentan la actividad curricular y pedagógica del centro educativo. Concebir al proyecto de salón como una herramienta para integrar asignaturas y actividades es saber detectar e identificar las necesidades principales y los intereses de los estudiantes que pueden clasificarse como McCarthy recoge de Jürgen Habermas “técnicas, prácticas y emancipatorias” (citado en Santos Ochoa), estas dimensiones están presentes a la hora de plantear objetivos que sustenten una acción pedagógica.

González propone que el proyecto de aula “surge de una situación problémica con la cual se puede formular la investigación” (2002, p.13). En efecto, un proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, hasta la estimulación de los procesos de metacognición gracias a la potenciación de relaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. Entonces si cabe afirmar que la investigación es hacerse una pregunta que no tiene una respuesta aparente, la cual requiere para su solución una estrategia fundamentada significa seguir un método de respuestas inteligentes en un proyecto de saber. Por eso, es válido entender que la resolución de problemas, como estrategia de enseñanza-

aprendizaje es trascendental en el marco del desarrollo de los proyectos de aula, lo cual encuentra como punto de integración de aquellas asignaturas que apliquen métodos investigativos con carácter formativo.

La situación problémica debe ubicarse en un contexto sociocultural cercano al estudiante, permitiéndole involucrarse en el proceso de investigación. Desde esta perspectiva la implementación de proyectos de aula por los profesores debe dilucidar la siguiente interrogante: ¿Cómo involucrar a los estudiantes en la resolución de situaciones problémicas o casos, que les permitan relacionar conceptos y contenidos en el desarrollo de proyectos de aula mediante las profundizaciones cognitivas, instrumentales y valorativas?

Entender al proyecto de aula debe entenderse como una propuesta base para el re-diseño de acciones docentes se sustenta en la teoría del constructivismo y persigue el desarrollo de una nueva cultura de trabajo académico en las aulas, incorporando procesos centrados en el aprendizaje, modificando las acciones de intervención docente, fortaleciendo la participación del estudiante, readecuando los métodos tradicionales de evaluación y fomentando el aprendizaje colaborativo y autónomo.

Esta metodología aborda el conocimiento a partir de la selección de uno o varios problemas que serán analizados y resueltos a partir de la integración de las diferentes disciplinas que participan en un semestre, desarrollando un aprendizaje colaborativo, a través de una metodología efectiva, con el sustento de un compromiso entre docentes y alumnos. La interacción entre estos componentes fortalecerá las áreas de estudio independiente y colaborativamente, de esto se trata la interdisciplinariedad y la transversalización de contenidos.

6.3.6. Actividades

1er MES				
	Lunes: 08h00-12h00	Martes: 08h00-12h00	Miércoles: 08h00-12h00	Jueves: 08h00-12h00
	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
1er MOMENTO	Evaluación del trabajo en el aula (inicial)	Evaluación de conceptos previos, representaciones y conocimientos del docente.	Análisis e interpretación de resultados con los profesores.	Reflexión sobre el objetivo de la capacitación.
2do MOMENTO	Reflexiones sobre la práctica educativa con los profesores.	Reflexiones sobre la práctica docente. Profesores, Vicerrectora y Rectora	Puesta en común para la creación de un trabajo en conjunto.	Evaluación y reflexión final.
3er MOMENTO	Discusión conceptual e instrumental sobre el desarrollo de la estudiante y su aprendizaje particular.	Foro sobre la vigencia de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.	Grupos de discusión sobre el verdadero paradigma de la institución: el constructivismo.	Foro sobre el valor de la transdisciplinariedad. Evaluación y reflexión final.
4to MOMENTO	Ejercicios de técnicas de trabajo en el aula.	Taller sobre la evaluación a base de mapas conceptuales.	Formulación de la propuesta de un proyecto de aula entre asignaturas y áreas.	Autoevaluación del momento.
2do MES				
	Lunes: 08h00-12h00	Martes: 08h00-12h00	Miércoles: 08h00-12h00	Jueves: 08h00-12h00
	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
5to MOMENTO	Formación de equipos de maestros de diferentes asignaturas o áreas.	Presentación de la propuesta del proyecto áulico: título, factibilidad, impacto, recursos y retroalimentación.	Aplicación del proyecto en el salón de clases.	Evaluación del equipo interdisciplinario y elaboración de informe.
6to MOMENTO	Presentación de los productos obtenidos la comunidad educativa.			

Este esquema de actividades grafica la distribución de las actividades propuestas para un curso de capacitación a profesores del Colegio Técnico Experimental Veintiocho de Mayo. La duración de este curso será de 6 semanas, cuatro sesiones de dos horas diarias, durante un mes y dos semanas. Este proyecto es una propuesta piloto que deberá replicarse durante el año lectivo a las otras asignaturas y áreas. Las evaluaciones correspondientes se dan en cada cierre de semana: se evalúan a los maestros y estos se autoevalúan.

El presupuesto para una capacitación de este tipo contempla los honorarios referenciales de un capacitador (US\$ 20 a US\$ 40 la hora). Estos rubros pueden ser financiados por la institución vía Ministerio, a quien se le presentará la propuesta como alternativa de transformación docente. Los materiales a utilizarse serán: proyector, computadora, pizarrón, marcadores, material impreso o fotocopiado (anillado), rúbricas respectivas, amplificación sonora e insumos para las disertaciones. Se puede considerar esta capacitación como una experiencia certificada por las autoridades correspondientes y considerar la asistencia y participación del docente como un curso que fortalezca su hoja de vida profesional.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Mario. (1997). Bases para una pedagogía humanista. Revista electrónica del Movimiento Humanista, nº 12. Virtual Ediciones. Santiago de Chile.
- Álvarez, A. y P. del Río, en César Coll, Jesús Palacios y Álar Marchesi (compilación) (1992). Desarrollo psicológico y educación. Ed. Alianza. Madrid.
- Barraza, A. (2002) Constructivismo social: un paradigma en formación. *Revista electrónica de Psicología Científica*. Publicado en el mes de abril de 2002. Recuperado el 2 de noviembre del 2011 en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-222-1-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.html>
- Barrios, M. (1998). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. UPEL. Caracas.
- Benavides L. (2004), en www.cipae.edu.mx. Recuperado el 27 de octubre del 2011. México.
- Black, E. (1995). Behaviorism as a learning theory. (En línea). Disponible en: <http://129.7.160.115/inst5931/Behaviorism.html>
- Bruner, J. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid. Ed. Morata.
- Canfux, Verónica. (1996) Tendencias pedagógicas contemporáneas. Corporación Universitaria de Ibagué. Ibagué.

- De Zubiría, Julián. (1994). Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Díaz Martín, A. (2011). El arte de dirigir proyectos, 3era edición. Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V. México D.F.
- Díaz, Frida y Otros. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.- Mc. Graw Hill (2 ed.). México: Interamericana Ediciones.
- Díaz-Barriga, F. (1997) Diseño curricular II. Ejercitación de un Método Específico para el Diseño Curricular en *Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa I*. ILCE. México.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. 2da edición. México, D.F.
- Duhalde, M (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4. Recuperado el 27 de octubre del 2011. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duahl.pdf>
- Freire, P. (2002). La educación como práctica de la libertad. 11ª edición. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. 16ª edición. Siglo XXI. Madrid.

- García, J. en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (compilación) (1992). Desarrollo psicológico y educación. Ed. Alianza. Madrid.
- Gimeno, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. S.A. (8ava edición. Madrid.
- González O (1994). Currículum: diseño, práctica y evaluación. Universidad de La Habana. CEPES. Ciudad de La Habana.
- González, E. (2002) El Proyecto de Aula o Acerca de la Formación en Investigación. U de Antioquía. Medellín.
- Homero. La Ilíada. Canto IX, verso 434. Ed. LIBRESA. Colección ANTARES. Quito. 1989.
- Jay, M. (1991). La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt. Taurus. Buenos Aires.
- Lafarga, J. (1981). La educación centrada en el estudiante. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (eds.). Desarrollo del potencial humano. Vol. 2. Trillas. México, D. F.
- Lemus Luis, Arturo (1973). Pedagogía. Temas fundamentales. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- Moore, T.W. (1998). Introducción a la filosofía de la educación. Trillas. México.
- Piaget, J (1975). Introducción a la epistemología genética. Tomo II. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Santos Ochoa, T. (Enero). Habermas: Conocimiento e Interés. El Nuevo Estatuto de la Razón Comprensiva. *A Parte Rei* 55. *Revista de Filosofía*. Recuperado: 2 de noviembre, 2011 de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ochoa55.pdf>

Zabalza, Miguel A. (2008). Diseño y desarrollo curricular. Madrid. NARCEA, S.A. de Ediciones. 10ma edición.

ANEXOS

- ANEXO 1

**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PROYECTO DE TESIS (octubre-noviembre 2011)**

Encuesta para los MAESTROS

Responda o complete los siguientes ítems de este instrumento de investigación. Esta encuesta es anónima.

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 años (____)
▪ 31-40 años (____)
▪ 41-50 años (____)
▪ +50 años (____)
3.3. Antigüedad docente:
▪ 1-5 años (____)

- 6-10 años (____)
- 11-20 años (____)
- + 25 años (____)

4. PREPARACIÓN ACADÉMICA

- 4.1. Título de postgrado (____)
- 4.2. Título de 3er nivel (____)
- 4.3. Sin título académico (____)

5. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

- 5.1. Docente titular (____)
- 5.2. Docente contratado (____)
- 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 modelo educativo-pedagógico que presenta el centro en el cual labora.

.....

3. ¿Participa en la Planificación Curricular de su centro? SI (____)NO (____)

Porque:

4. ¿Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases? SI (____)NO (____)

Describe algunas:

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

○ Conductismo (____)

○ Constructivismo (____)

- Pedagogía crítica o socio-crítico (____)
- Otros (señale cuáles) (____)

Indique 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 pedagógicos-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 (____)
- En equipo (____)
- 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 centra en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico? ¿En qué modelo se centra?

.....

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

SI (_) NO (_)

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 período 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 problemas en sus estudiantes:

- Aborda el problema con ellos (____)
- Los remite al DOBE (____)
- Dialoga con los involucrados (____)
- Actúa como mediador (____)
- Otros, señale cuáles (____)

10. ¿Qué modelo psicológico cree que es el mejor para trabajar con los estudiantes de hoy en día? ¿Por qué?

.....

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 ayude a solucionar los problemas de los estudiantes?

SI (_) NO (_)

¿Por qué?

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

- Las conductas del estudiante (____)
- Las que establece el Centro Educativo (____)
- El rendimiento académico estudiantil (____)

4. ¿Considera que el padre de familia no es el único informante sobre la realidad de la vida estudiantil? ¿A quiénes acudiría?

- Compañeros-profesores (____)
- Compañeros del estudiante (____)
- Autoridades (____)
- Amigos (____)
- Otros (____)

Especifique:

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

SI (_) NO (_)

¿Por qué?

¡Gracias por su tiempo y paciencia!

- **ANEXO 2**

**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PROYECTO DE TESIS (octubre-noviembre 2011)**

Encuesta para los ALUMNOS

Responda o complete los siguientes ítems de este instrumento de investigación. Esta encuesta es anónima.

a) PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)

1. ¿Tus profesoras o profesores te han hablado del PEI de tu Centro Educativo?

SI (____) NO (____)

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

SI (____) NO (____)

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

SI (____) NO (____)

4. ¿Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia, fuera del Centro Educativo?

SI (____) NO (____)

5. ¿Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes?

SI (____) NO (____)

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

b) PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

1. ¿Qué forma de dar la clase tiene tu profesor o profesora?
- Memorística (_)
 - Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase (_)
 - Le gusta la práctica (_)
 - Desarrolla actividades de comprensión (_)
2. La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:
- Afectiva (_)
 - Académica (_)
 - Activa (_)
 - Pasiva (_)
3. ¿Qué recursos emplea tu docente?
.....
4. ¿Tus maestros emplean técnicas que les ayude a comprender la asignatura?
SI (____) NO (____)
Describe algunas:
5. ¿Tu maestro, durante la clase, conversa con ustedes o se dedica únicamente a la asignatura?
SÍ (____) NO (____)
6. ¿Has mejorado en tu nivel académico por la forma cómo expone tu maestro los contenidos?
SÍ (____) NO (____)

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

SÍ (____) NO (____)

¿Qué te gustaría que hicieran de novedoso tus maestros?

.....

8. De tu maestro o maestra, te gustan:

- Sus actitudes (____)
- Sus buenas conductas (____)
- Su preocupación por ti (____)

9. Cuando tienes problemas:

- Tu profesor/a te ayuda (____)
- Te remite al DOBE (____)
- Dialoga contigo (____)

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

.....

c) RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

1. Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:

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

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

SI (____) NO (____)

¿Por qué?

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

- Cada mes (____)

- Cada trimestre (____)
- Cada quinquemestre (____)
- Cada semestre (____)
- Cuando tienes problemas personales (____)
- Cuando tienes problemas académicos (____)

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

SI (____) NO (____)

¿Por qué?

¡Gracias por tu tiempo y paciencia!

• ANEXO 3

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA	
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	
PROYECTO DE TESIS (oct-nov.2011)	
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
DATOS GENERALES	
Año de Básica/Bachillerato:	
Área curricular:	
Nombre del docente:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Señale con una X según corresponda:			
	CRITERIO A OBSERVAR	SI	NO
1	Explora saberes previos		
2	Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema		
3	Propicia argumentos por parte de los estudiantes		
4	Profundiza los temas tratados		
5	Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas		
6	Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación		
7	Contrargumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados		
8	Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social		
9	Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisión relacionados a situaciones de aula		
10	Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten		
11	Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes		
12	Transfiere los aprendizajes		
13	Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase		
14	Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio-cultural y educativo		
15	Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta		
16	Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes		
17	Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes		
18	Promueve una comunicación asertiva		
19	Tiene un trato horizontal con los estudiantes		
20	Selecciona técnicas pertinentes		
21	El clima de la clase ha sido distendido		
22	Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase		

- **ANEXO 4**

RECURSOS DIDÁCTICOS PRIVILEGIADOS	SI	NO
Textos escolares y clase magistral		
Rincones de interés		
Situaciones problemas y modelaciones		
Ideogramas		
Estructura de valores y modelos de vida		
Los materiales utilizados en clase están libres de sesgos y estereotipos de género		
Situaciones problemas y modelaciones		

- **ANEXO 5**

PROPÓSITO DE LA CLASE: Observar si la clase prioriza:	SI	NO
Proporcionar información		
La formación de instrumentos y operaciones mentales		
Diseño de soluciones a problemas reales		
Formación en estructuras cognitivas y afectiva o de valoración		

- **ANEXO 6**

EL ROL DEL DOCENTE	SI	NO
Maestro centrista		
Tutor, no directivo		
Altamente afiliativo		
Mediador, directivo		
Líder instrumental		
Prepara la experiencia		

- **ANEXO 7**

ROL DEL ESTUDIANTE	SI	NO
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, EL MODELO PEDAGÓGICO PRESENTADO ES:

--

- **ANEXO 8**

Solicitud, vía oficio, de la Universidad Técnica Particular de Loja dirigida a la Rectora del Colegio Veintiocho de Mayo quien autoriza los trabajos de observación, entrevistas y encuestas a autoridades, profesores y estudiantes de la institución. Las rúbricas y sellos de la Coordinación Académica de la Maestría en Pedagogía de la UTPL, y de la Secretaría y Vicerrectorado General del colegio avalan el proyecto de Maestría.



MODALIDAD DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Loja, Octubre de 2011

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

COLEGIO VEINTIOCHO DE MAYO
SECRETARIA
 Recibido por: [Firma]
 Fecha: 2011-11-07 Hora: 11:12
 Firma: _____

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 PEDAGOGICA Y CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE BÁSICA Y BACHILLERATO DEL PAIS, DURANTE EL AÑO 2011-2012"**.

Por lo expuesto, solicito a usted Sr. (a) Rector (a) - Director (a), muy comedidamente, autorice a Jaine Maribel Pow-Chon-Lora Moreno, 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,

[Firma]
 Dra. Carmen Sánchez L.
COORDINADORA ACADÉMICA DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA



RECIBIDO: 2011-11-07
PARA: Viceministro G. y Soledad
ACCION: Coordinar acciones

[Firma]

[Firma]
 11/9/2011