



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de de Loja

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MESTRIA EN PEDAGOGIA

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

**“REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN
LA EDUCACIÓN EN LA UNIDAD EDUCATIVA T. W. ANDERSON DE
LA CIUDAD DE QUITO EN EL AÑO LECTIVO 2010-2011”**

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

AUTOR: FRANKLIN ORLANDO PINTO CASTILLO

DIRECTORA: Mgs. ESPERANZA HERRERA S.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO

AÑO -2011

CERTIFICACIÓN

Mgs. Esperanza Herrera S.

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

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

Mgs. Esperanza Herrera S.

Loja, mayo 21 de 2011

AUTORIA

Yo, Franklin Orlando Pinto Castillo como autor del presente trabajo de investigación, soy responsable de las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en la misma.

F) _____

Franklin Orlando Pinto Castillo

CI. 1712216363

CESIÓN DE DERECHOS

Yo Franklin Orlando Pinto Castillo, declaro conocer y aceptar la disposición del Art.67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad 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 (operativo) de la Universidad”.

Loja, mayo 21 de 2011

Franklin Orlando Pinto Castillo

CI: 1712216363

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo va dirigido con expresión de gratitud para mis distinguidos Maestros que con nobleza y entusiasmo pusieron su apostolado en mis manos

Franklin Orlando Pinto Castillo

DEDICATORIA

A mi esposa Sofía

Que por su amor fue posible la culminación de esta etapa que me ha capacitado para un futuro mejor y que siempre pondré al servicio del bien, la verdad y la justicia

Franklin Orlando Pinto Castillo

INDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Cesión de derechos	iv
Agradecimiento	v
Dedicatoria	vi
1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Marco teórico	4
3.1. Concepción y definición del concepto Pedagogía	4
3.2. Teorías psicológicas como base de la práctica educativa	7
3.2.1. Modelos pedagógicos	8
3.2.2. Modelos didácticos	23
3.3. El currículo dentro de la educación	26
3.3.1. Currículo concepciones, funciones e importancia	26
3.3.2. Uso y contexto	28
3.3.3. Modelos curriculares	29
3.4. Pedagogía contemporánea y su práctica	34
3.5. Práctica pedagógica en América Latina	36
3.6. Políticas educativas ecuatorianas	40
4. Metodología	42
4.1. Contexto	42
4.2. Métodos	42
4.3. Técnicas	43
4.4. Instrumentos de investigación	43
4.5. Participantes	43

4.6. Procedimiento	44
4.7. Recursos	44
5. Resultados obtenidos	44
6. Discusión	85
6.1 Conclusiones	95
6.2. Propuesta	96
7. Bibliografía	113
8. Anexos	114

1. RESUMEN

La presente investigación versa sobre la “Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la Unidad Educativa Evangélica T.W. Anderson de la ciudad de Quito en el año lectivo 2010-2011”

La indagación se realizó en el centro educativo Anderson, institución de sostenimiento particular y de carácter religioso, de más de sesenta años de vida, ubicado en el sector norte de la capital ecuatoriana con una población estudiantil de estrato medio alto.

La población estudiada fue el personal docente de la sección básica y bachillerato así como los alumnos de dichas secciones y las autoridades académicas del centro educativo.

La investigación se ejecutó mediante encuestas, entrevistas, observaciones y documentación bibliográfica.

Como conclusión principal se pudo anotar que el modelo educativo que predomina en la unidad educativa T.W. Anderson es heteroestructurante, tradicional y con sesgos de conductivismo. En clara oposición al constructivismo planteado como referente por autoridades y docentes del plantel, las prácticas pedagógicas que se han configurado históricamente y que, internalizadas como actitudes y saber-haceros rutinarios y cotidianos, significan “estructurar secuencias y ritmos curriculares” difíciles de cambiar, la distancia entre teoría y práctica que se observó, se genera al creer que la teoría educacional puede producirse en contextos teóricos y prácticos diferentes al contexto teórico y práctico en el cual se aplica.

Se plantea una propuesta para afrontar la problemática mediante la creación de un taller para mejorar la práctica docente desde una interpretación constructivista mediante la participación de los profesores en la capacitación con actividades contextualizadas en la realidad del centro educativo.

2. INTRODUCCIÓN

Existe un debate respecto a la relación entre teoría y práctica educativa y un gran interés académico para este tema, existe también la percepción de que los profesores están aferrados a una imagen de la teoría educativa como algo que nada tiene que ver con sus problemas reales y cotidianos, por ello, la presente investigación pretende descubrir realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación en la Unidad Educativa Evangélica T.W. Anderson de la ciudad De Quito en el año lectivo 2010-2011

Aparecen en la historia “grandes educadores” como Platón y Rousseau, pero cuyo interés central era la filosofía y no la educación; pero junto con ellos están Herbart, Froebel, Pestalozzi y otros, para quienes sí, la educación era su interés principal. Debido a la naturaleza de las ideas transpuestas desde la filosofía a la educación, se fue generando ese abismo entre los principios abstractos y generales y las situaciones concretas a las que se enfrentan realmente los docentes en las aulas, por otro lado la crítica que la filosofía analítica hizo a los supuestos metodológicos, llegando a negar que la teoría educativa tuviese algún sentido para la educación, proponiendo en cambio implementar prácticas científicas que permitieran obtener hallazgos empíricamente válidos.

Actualmente, los fundamentos de la teoría educativa no aceptan concebirla como una “teoría práctica”, que tiene una finalidad y una estructura diferente a la teoría científica. Hoy se plantea que la teoría educativa no debe limitarse a explicar y predecir sino más bien a determinar y guiar las prácticas educativas, por lo cual sus fuentes no nacen exclusivamente desde el saber científico sino a partir de diversas formas de conocimiento, particularmente la filosofía, la historia y la moral, así como las demás ciencias sociales.

Si bien, a través del tiempo se han desarrollado diversas concepciones sobre teoría educativa, existen supuestos básicos comunes acerca de su naturaleza y de su relación con la práctica. Las prácticas empleadas en una actividad teórica pueden percibirse tan incompatibles con sus principios generales y valores, que toda la estructura conceptual que subyace a los métodos convencionales es puesta en duda y rechazada (Kunh, 2004), el conocer la realidad pedagógica y el currículo del centro educativo se puede intervenir en ella y aportar para mejorarla.

En el transcurso de la investigación se pudo conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la educación básica y el bachillerato, desde la práctica docente y desde la misma planificación institucional de la Unidad Educativa T.W. Anderson; utilizando para tal efecto la información recaudada de docentes, autoridades, alumnos, de la observación de la práctica y del marco teórico que documenta la investigación, así se determinó el modelo pedagógico que predomina en la práctica de los docentes del centro educativo; se identificaron también los fundamentos Teórico – Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa; se relacionó el currículo formalmente establecido, para básica y bachillerato, por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de práctica docente y se establecieron los aspectos positivos y negativos de esta relación.

Para finalizar se diseñó una propuesta pedagógica para llevar a la práctica los postulados de la reforma curricular establecida, enriqueciéndola con elementos que ayuden a todos los componentes de la comunidad educativa a un crecimiento personal, profesional y social.

Para la presente investigación se contó con la participación decidida y generosa de los docentes de la institución, así como con la de los estudiantes, sin embargo, como en muchas ocasiones, cuando un grupo de enseñantes intenta averiguar qué es lo que verdaderamente sucede en el interior de un centro educativo, la situación de indagación llega a asemejarse a la de la persona que se encuentra en la selva a medianoche sosteniendo una linterna, mueve la linterna con objeto de ver, pero al fulgor de ésta las criaturas se comportan de distinto modo que en la oscuridad. Tampoco las profesoras y profesores tienen posibilidades de saber mucho del alumnado si lo contemplan sólo como elemento del proceso docente y sólo cuando los muchachos y muchachas advierten que se les estudia, factor que dificultó encontrar las conexiones entre el currículo explícito y oculto de la institución escolar y las producciones teóricas y prácticas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CONCEPCIÓN Y DEFINICIÓN DEL CONCEPTO PEDAGOGÍA

La palabra pedagogía deriva del griego paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir. Es en definitiva el que conduce niños.

La idea que se tiene de pedagogía ha sido modificada porque la pedagogía misma ha experimentado desde principios de siglo cambios favorables. Cada época histórica le ha impregnado ciertas características para llegar a ser lo que en nuestros días conocemos como pedagogía.

La pedagogía es una ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con la finalidad de apoyar a la educación en todos sus aspectos para el perfeccionamiento del ser humano. Es una actividad humana sistemática, que orienta las acciones educativas y de formación, en donde se plantean los principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos, los cuales son sus elementos constitutivos. Es una aplicación constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su carácter interdisciplinario, fusiona áreas como Filosofía, Psicología, Medicina, Antropología, Historia, Sociología y Economía. El aporte que hace cada una de ellas a la pedagogía es lo que enriquece y favorece el quehacer pedagógico, además de proveer las bases científicas que dan el carácter de ciencia a la pedagogía. Por un lado permite explicar y plantear de manera eficaz los fenómenos educativos y sus procesos desde todas sus vertientes, culturales, filosóficas, psicológicas, biológicas, históricas y sociales.

Sus áreas profesionales son muy amplias, ya que recoge el conocimiento de varios saberes científicos, además de las ramas arriba mencionadas, de las neurociencias, diagnóstico pedagógico y psicopedagógico, didáctica, formación laboral y ocupacional, técnicas individuales y grupales de aprendizaje, tecnología educativa, intervención socio-educativa, metodología, investigación educativa, análisis de datos, organización y gestión de centros educativos, políticas y legislación educativa, educación comparada, educación de adultos, educación para la salud, educación ambiental, orientación escolar y familiar.

La pedagogía al estudiar de forma organizada la realidad educativa y fundamentándose en las ciencias humanas y sociales, trata de garantizar la objetividad de los conocimientos que acontecen en un contexto determinado. Cumple con los requisitos que una ciencia debe poseer, tiene un objeto de estudio propio que es la educación; se ciñe a un conjunto de principios que tienden a constituir un sistema regulador de sus fines, fundamentos y procedimientos, y emplea métodos científicos, tales como los empíricos (observación, experimentación, análisis, síntesis, comparativo, estadístico y de los tests); y los racionales (comprensivo, fenomenológico, especulativo, neológico y crítico).

La ciencia hace uso de técnicas como recursos o procedimientos para obtener resultados visibles y cuantificables, la aplicación de estas técnicas en la educación se conoce como Didáctica. La técnica es una herramienta eficaz para el mejoramiento y facilitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el apoyo de ellas el educando encuentra o le da un significado a “algo” que era ajeno o desconocido. Como ejemplo están las técnicas espaciales, que son técnicas de aprendizaje que tienen como rasgo general y común posibilitar una representación visual de las cantidades sustanciales de información, si bien se diversifican por la clase de información representada, la forma de representación y las bases intelectuales en que se apoyan. Se utilizan las tablas, las gráficas o mapas sinópticos que recuperan la información más sustancial.

Siendo el objeto de estudio la educación, ésta es concebida como una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas las épocas y en todos los pueblos. Es un proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian y transmiten a otras en forma de normas, códigos y hábitos, para los bienes culturales de una comunidad. Esta transmisión puede o no ser intencional, por lo que adopta diversas modalidades, que para el campo pedagógico son necesarias distinguir. La educación formal, no formal e informal.

La educación formal hace referencia al sistema educativo estructurado en función de determinados planes y programas de estudio y contempla una educación sistematizada, jerarquizada y progresiva, con una meta de enseñanza internacional para alcanzar aprendizajes conscientes. Dentro de este ámbito se contemplan los medios de difusión masiva.

La educación no formal, surge en la búsqueda de crear formas alternativas de educación distintas a la escolarizada, pretendiendo generar un cambio en las

condiciones socioeconómicas de los educandos, a través de programas realizados con un propósito específico. La educación no formal está destinada, primordialmente, a los grupos y sectores sociales marginados para responder a necesidades concretas. Es una educación complementaria y compensatoria.

La educación informal hace referencia a los procesos permanentes de aprendizaje que toda persona vive en sus relaciones sociales así como en sus prácticas cotidianas. En estas experiencias se incorporan una serie de conocimientos, valores y habilidades aunque el sujeto no esté consciente de ello. Los procesos de aprendizaje propiciados ocurren en forma sistemática, no jerarquizada y frecuentemente sin una intencionalidad explícita y se encuentran integrados a la acción individual de la cual resultan y a la cual orientan. La familia, los grupos pares, los centros religiosos, de trabajo y recreo, así como los medios de difusión masiva, son los principales ámbitos donde la modalidad de educación informal tiene lugar.

Para obtener resultados fidedignos, la pedagogía se apoya en la Didáctica cuyo estudio se centra en la enseñanza, teniendo como marco de referencia los procesos de enseñanza-aprendizaje y los métodos empleados para lograr un objetivo establecido. Comenio en su Didáctica Magna la definió como el artificio universal para enseñar todas las cosas a todo, con rapidez, alegría y eficacia (Comenio, 1998); y para el siglo XIX Herbart limitó su concepto al denominarla como el conjunto de los medio educativos e instructivos.

La pedagogía es teórica y práctica. Teórica en la medida que caracteriza la cultura, identifica problemas y necesidades culturales que pueden ser solucionadas con cambios por vía educativa y, estudia la experiencia educativa y, práctica, porque parte de su saber se construye en la práctica educativa. Con base en la caracterización cultural y en la identificación de problemas y necesidades propone soluciones educativas que tienen la intención de transformar una realidad, producir cambio individual, colectivo y social.

La pedagogía se apoya en otras ciencias La Filosofía, otorga el soporte necesario, para examinar críticamente la educación, para cuestionar los fines y valores que asignamos a los procesos educativos partiendo de una concepción de hombre y sociedad, sin los fundamentos éticos que proporciona esta disciplina, difícilmente

podrían plantearse los fines morales de la educación y el proyecto de ser humano que se quiere formar, para que se integre a una sociedad establecida.

La Psicología está íntimamente ligado a la pedagogía en conjunto proporcionan los elementos respuestas a los problemas educativos tanto en el ámbito formal como no formal, que plantea la persona a lo largo del ciclo vital. Por otro lado el estudio de la conducta humana facilita conocer mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje, análisis que se realiza en el lugar donde se presentan situaciones educativas, principalmente en el salón de clases.

El área de la Medicina permite a la pedagogía conocer cómo operan los asuntos internos del cerebro, en un nivel neuronal, fisiológico y filogénico. Al igual que impregna una de las principales bases científicas a la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la Historia provee cimientos fundamentales para un mejor acercamiento a la raíz etimológica de la palabra pedagogía, así como de sus orígenes y alcances, sus principales y mejores representantes y el abanico de posibilidades educativas en la que puede incurrir la pedagogía. Por otro lado los acontecimientos históricos que anteceden a las futuras generaciones, proporcionan, nociones fundamentales tanto para prevenir como para ofrecer soluciones alternas vislumbrando el futuro.

Las ciencias sociales como la Antropología y la Sociología se encargan de proporcionar los hechos sociales y culturales, que rodean las acciones y fenómenos educativos en cualquier región o país, teniendo al hombre como objeto de estudio. La educación está ligada estrechamente a las condiciones de vida social y política, la pedagogía depende de las concepciones y las aspiraciones de aquella.

Un conocimiento general de la Economía brinda las investigaciones y estudios realizados en un una dimensión económica, dilucidando las posibles alternativas conducentes al desarrollo, para que los recursos materiales y financieros limitados produzcan y satisfagan la necesidad y el derecho que tienen de la educación los grupos y las instituciones.

3.2. TEORÍAS SICOLÓGICAS COMO BASE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La praxis pedagógica está basada consciente o inconscientemente en alguna o algunas teorías por los docentes, maestros o educadores, estas a su vez propician

modelos, cuya principal fuente de teorías es de carácter psicológico englobadas en modelos pedagógicos.

3.2.1. Modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos son construcciones mentales, representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas.

Los modelos pedagógicos incluyen a los modelos educativos, didácticos e instruccionales; la diferencia estriba en el tipo de procesos que predomina en cada uno de ellos, es decir, si interpreta, diseña o ajusta la realidad pedagógica.

Todo modelo pedagógico se fundamenta en los paradigmas psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos y para renovarlos es indispensable analizar la relación existente entre ellos.

3.2.1.1. Pedagogía Tradicional

Este modelo pedagógico está basado en las siguientes teorías:

3.2.1.1.1. Teoría de la mente-deposito.

El conocimiento se adquiere y almacena a través de la información y el esfuerzo

3.2.1.1.2. Teoría de las facultades

La mente ya posee todas las facultades La educación debe “despertarlas” y “ejecutarlas” por medio de la adquisición de conocimientos organizados en materias.

3.2.1.1.3. Teoría sensual-empirista

Para esta teoría el niño es un adulto en miniatura, una “tabula rasa” donde se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos, el aprendizaje está subordinado a la enseñanza, son frases típicas de esta teoría “La letra con sangre entra”

Teoría sensual-empirista considera que el conocimiento parte de las sensaciones, la competencia es la base de la superación y los conceptos anteceden a la acción.

3.2.1.2. Activista o escuela nueva

Este modelo pedagógico está basado en las siguientes teorías:

3.2.1.2.1. Activista experimental y la teoría maduracionista

El aprendizaje se da a través de la experiencia, el sujeto aprende desarrollando conductas para resolver situaciones problemáticas que le son significativas, la teoría

define al hombre como una unidad biopsicosocial y al niño con sus especificidades que te diferencian del adulto; la tarea educativa necesariamente está vinculada a los fenómenos psíquicos.

Los precursores de la teoría realizan estudios sobre la génesis de la inteligencia y la influencia del medio ambiente y la herencia. Las posiciones frente a estas influencias determinan diferentes caminos para la acción educativa.

Lo más importante es el aprendizaje por lo que el centro del proceso educativo es el niño, a sus intereses y necesidades está subordinada la enseñanza.

El desarrollo del proceso educativo es una continuidad que se inicia con el nacimiento y culmina con la muerte. Nace la educación permanente, la cooperación y la solidaridad son elementos indispensables sobre los que se apoya la tarea educativa.

Todo lo que se compromete en lo intelectual es porque primero se ha vivido, actuado, experimentado, reconocido por los sentidos.

3.2.1.2.2. La Gestalt y la teoría de campo MAX WERTHEIMER, WOLFGANG KÖLER Y KURT KOFFKA : Teoría del Aprendizaje por INSIGHT

Para esta teoría *“el todo es más que la suma de sus partes”*, los índices de conducta en que se basa el aprendizaje por *“insight”* o discernimiento son los siguientes:

- La transición súbita de la incapacidad a la destreza.
- La rapidez y la suavidad del desempeño cuando se ha captado el principio correcto.
- La buena retención.
- La inmediata transferencia de la solución a otras situaciones similares, que implican el mismo principio

3.2.1.3. Paradigma Conductista

El conductismo es una corriente dentro de la psicología que, en su momento, representa la revolución más radical en el enfoque del psiquismo humano. Nace en un momento histórico (Siglo XIX) dominado por el introspeccionismo e irrumpe en el mismo considerando que lo que le compete es la conducta humana observable y rechazando que se tenga que ocupar de la conciencia.

Su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente.

El nacimiento del conductismo suele centrarse en J.B Watson. Desde sus inicios esta corriente estuvo muy relacionada con la psicología experimental. Se podría decir de hecho que si el evolucionismo de Darwin estableció una continuidad genética entre el animal y el hombre, el conductismo proporcionó una continuidad epistemológica entre las ciencias que estudian al animal y las que estudian al hombre, teniendo como objetivo el estudio de su conducta.

Influenciado por Pavlov, quien consideraba que los actos de la vida no eran más que reflejos, y por Betcherev, que se interesaba especialmente por los reflejos musculares, el condicionamiento empieza a ocupar un lugar central en la teoría conductista.

El principio del condicionamiento surge al describir que en el organismo existen respuestas incondicionadas ante determinadas situaciones. Estudiando los procesos de condicionamiento se podrían detectar unidades o patrones muy precisos de estímulos y de respuestas, pudiéndose definir mejor la interacción entre organismo y ambiente. Así, se suponía que los comportamientos humanos complejos eran el resultado de una larga historia de condicionamientos. Y a través de estas conclusiones, comenzó a adquirir importancia el estudio del aprendizaje que comienza en el hombre desde su infancia.

Surgieron entonces, ya entre 1920 y 1960, varias teorías acerca del aprendizaje, siendo las más relevantes las de Thorndike, Torman, Hull, Skinner y Wolpe, entre otros.

Así, mientras Pavlov consideraba que el aprendizaje se producía por el conocido condicionamiento clásico, es decir, por la asociación temporo-espacial de un estímulo (condicionado o incondicionado y una respuesta), a Thorndike se le debe la introducción del término refuerzo, pensando este autor que el aprendizaje era el resultado de una respuesta instrumental con la que se ha conseguido un estímulo gratificante o satisfactorio.

Hull, por su parte, opinó que para que exista aprendizaje no es necesario que exista respuesta, argumentando estas deducciones con conceptos basados en el llamado "conductismo molecular".

Tras Hull, Wolpe anunció que la conducta neurótica era un conjunto de hábitos persistentes de una conducta desadaptadora aprendida, ante situaciones que provocan ansiedad.

Y por último Skinner, con su modelo de condicionamiento operante o también llamado voluntario, explicó el aprendizaje mediante el análisis del comportamiento y su relación con las contingencias de refuerzos introduciendo el término de modelado de la conducta

Las aportaciones de Pavlov y Skinner, los padres del condicionamiento clásico y del operante, respectivamente, fueron especialmente importantes pues en ellas se consolidan las nociones más elementales del conductismo y en ellas, además, están basadas la mayoría de las terapias puramente conductuales en la actualidad. Pavlov observó que una reacción que se producía naturalmente tras una excitación llamada incondicional (por ejemplo: la saliva tras el alimento en la boca) podía producirse tras un estímulo cualquiera, si este último se había asociado con el estímulo incondicional (segregar saliva al oír el ruido de un timbre que se ha asociado a la introducción de alimentos en la boca). Por la asociación de un estímulo llamado condicional a un estímulo incondicional, se obtiene una reacción o respuesta condicional. Pavlov dio las propiedades de estas "relaciones temporales" entre estímulos y respuestas, pues a diferencia de las relaciones incondicionadas, estas pueden extinguirse. Y para ello, para que se extingan, es suficiente con dejar de reforzarlas, es decir, con no presentar el estímulo incondicional durante un cierto tiempo.

Por su parte, Skinner, hizo estudios en su famosa jaula en la que un ratón se apoya sobre una palanca constituyendo cada acción de apoyarse una respuesta y recibe, después, un poco de comida. Si no hay respuesta, no hay refuerzo. Por tanto, el refuerzo depende del comportamiento del sujeto; es su consecuencia. Este es el condicionamiento operante distinto del esquema de Pavlov o condicionamiento clásico. En el operante, el comportamiento es controlado por sus consecuencias, esta es la relación fundamental del condicionamiento operante. Pero el refuerzo, puede ser intermitente en lugar de continuo, por ejemplo: se produce tras un número definido de respuestas, o bien solo se dará si las respuestas están espaciadas con un intervalo determinado, etc. Skinner designó estas variaciones o modalidades como "contingencias de refuerzo". Así, el medio no provocaría los comportamientos, sino que los "selecciona", manteniéndolos o eliminándolos, según las contingencias reforzadoras que estén en vigor en ese momento.

3.2.1.4. Paradigma cognitivo.

Las tendencias cognitivas en su conjunto han contribuido a un entendimiento multidisciplinario de la mente y de la cognición en general. Su diversidad teórica y metodológica ha sido un punto fundamental para enriquecer los avances abarcando estudios que van desde una célula nerviosa, hasta una red neuronal; desde un individuo hasta los grupos sociales, en donde el lenguaje, la organización social y la cultura juegan roles fundamentales.

A mediados de los años cincuenta, un conjunto de investigadores de distintas disciplinas (filósofos, lingüistas, psicólogos, computólogos, antropólogos, sociólogos y neurocientíficos) descubrieron que tenían un interés común en un conjunto de premisas encaminadas todas hacia la interpretación del funcionamiento del cerebro: ¿cuál es la naturaleza de la inteligencia? ¿Qué mecanismos biológicos y computacionales apoyan esta actividad? ¿Cuál es el rol del medio ambiente - cultural, físico y social- en el proceso de adquisición de conocimiento? ¿Cuál es el papel del aprendizaje, la adaptación y el desarrollo en el desarrollo del comportamiento cognitivo? La forma más adecuada de responder a todas las interrogantes fue a través de investigaciones multidisciplinarias e integradoras en donde se tendieran puentes entre distintos puntos de vista y se generaran nuevos paradigmas. Los estudios actuales se han centrado en el entendimiento de las representaciones mentales asociándolos con procedimientos computacionales.

Continuando con la descripción del marco histórico particular de la corriente pedagógica es importante señalar que el slogan común y tarjeta de presentación de este paradigma es la denominada “La Revolución Cognitiva”. Sin embargo, fue más que una revolución, fue un rescate de la idea de procesos mentales complejos que William James había tratado de explicar medio siglo antes. Lo que había dominado la investigación del aprendizaje hasta ese momento -la conexión estímulo-respuesta, las sílabas sinsentido, la rata y la paloma- dejó de ser importante para tomar temas de investigación que trataban de descifrar lo que ocurría en la mente del sujeto entre el estímulo y respuesta. La actividad mental de la cognición humana era de nuevo respetable en el campo de la psicología y digno de estudio científico.

Desde otro punto de vista el cognitivismo intentó oponerse al conductismo, más que revivir las ideas funcionalistas. No era simplemente un rechazo del conductismo sino una integración de este en un nuevo esquema teórico de referencia. Las reglas de reforzamiento fueron puestas dentro de la mente del individuo y se les llamó

reglas de representación simbólica de un problema. El comportamiento visible del organismo en sus procesos de aprendizaje fue reemplazados por procesos internos de pensamiento llamados en forma genérica resolución de un problema.

En términos filosóficos el cognitivismo cambió el énfasis empírico por un énfasis racionalista. Sin embargo, el cognitivismo reclamaba también su estatus científico y su aspecto experimental, se extendió hacia el estudio de problemas que no podían ser observados visual o externamente como depósito de información en la memoria, representación del conocimiento, meta cognición y otros.

El desarrollo de la tecnología creó otro pilar de apoyo a las nuevas teorías cognitivas. La computadora creó un asombroso modelo de funcionamiento mental que eventualmente habría de ser rechazado en las teorías socio históricas. En efecto la computadora podía recibir y organizar información, operar con ella, transformarla y hasta resolver cierto tipo de problemas. Esto era para muchos el principio del estudio de la cognición humana teniendo un modelo concreto que solo necesitaba ser mejorado en sus capacidades y funciones para lograr una fiel replica del aprendizaje humano. Eventualmente esta analogía no pudo sostener el peso de tan ambiciosa tarea y la computadora representa hoy en día un extraordinario instrumento de ayuda a la cognición humana más que una réplica de este. Aunque expertos en el campo de la computación pregonan que el potencial de la computadora es mayor que el del cerebro humano y que eventualmente incluirá todo aquello que es humano y mucho más.

Los inicios del cognitivismo como corriente pedagógica contemporánea pueden situarse en los trabajos de Jean Piaget quién propuso una teoría racionalista frente a las tesis empiristas de la tabula rasa. En otras palabras, el conocimiento era una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos. Consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. La filosofía racionalista, la biología evolucionista y el pragmatismo funcionalista, constituyen las principales coordenadas de su pensamiento. Este diluvio de ideas nuevas continuó desatándose gracias a las capacidades analíticas de otra gran figura intelectual del siglo XX, Noam Chomsky (1975). Como lingüista, Chomsky trato de entender el aprendizaje de una lengua en términos de los postulados conductistas y se encontró continuamente con contradicciones teóricas. En sus propias palabras explica esto con precisión:

Si un conductista acepta las definiciones generales de caracterización de un evento físico impactando un organismo como estímulo y cualquier parte de este organismo como respuesta, es necesario concluir que la mayor parte de este comportamiento del organismo no está regido por las leyes conductistas. Si se aceptan definiciones menos generales de comportamiento se puede decir que está regido por leyes, pero de alcance mucho más limitado ya que la mayor parte de lo que el organismo hace simplemente no ha de ser considerado comportamiento. De aquí que el conductista tenga que admitir que el comportamiento no es regido por leyes o debe restringir su atención a aquellos aspectos más limitados en los que sus leyes aplican. Skinner no adopta consistentemente ninguna de estas posiciones. Él utiliza resultados experimentales como evidencia de las características científicas de sus postulados y predicciones analógicas (formuladas en términos de metáforas de su vocabulario de laboratorio) como evidencia de su alcance.

En otras palabras Chomsky decía que el conductismo hacía análisis científicos de situaciones extremadamente simples y de ahí explicaba situaciones complejas (con su vocabulario de laboratorio) que nunca podía probar experimentalmente. El lenguaje era un ejemplo de ello. Es posible enseñar a un loro a repetir ciertas palabras, no es posible enseñar a un ser humano a escribir cada una de sus palabras de la forma que él o ella escribe. Tiene que haber una contribución interna, elaboración, construcción, estructuración o cualquier término que indique este acto interno y personal que llamamos en forma general pensamiento.

Al mismo tiempo que Chomsky lanzaba sus devastadoras críticas al conductismo como Lingüista, Bruner tomaba una posición igualmente crítica como psicólogo con estudios que directamente aplicaban a la educación. Otro teórico que nutrió el comienzo del cognitivismo fue Herbert Simón, quién siendo uno de los pioneros del campo de la inteligencia artificial, trato de formalizar los modelos cognitivos de resolución de problemas por medio de simulación en la computadora. Su pregunta clave fue siempre qué clase de representación de un problema hace una persona cuando resuelve problemas y cuáles son las diferencias representacionales entre un experto y un aprendiz. Su conclusión más importante fue que la resolución de problemas en la mente humana era simulación y prueba de hipótesis que permitieran alcanzar ciertas metas. En términos fundamentales no había diferencia entre la resolución de problemas de una rata en un laberinto y un humano en el laboratorio. Los dos lograban sus metas por medio del método de prueba y error. La

diferencia con los conductistas era que el comportamiento externo de la rata era llevado al cabo internamente en el pensamiento del científico. El intento de Simón fue ambicioso. Él creía que toda la cognición humana tenía una naturaleza pragmática que se manifestaba en la resolución de problemas.

En resumen, las contribuciones de los cognitivistas citados tienen gran influencia en la consolidación de esta corriente pedagógica contemporánea. Es muy importante prestar atención a todas estas implicaciones diversas del pensamiento funcionalista. Es interesante observar cómo el pensamiento científico y filosófico puede tomar la misma fuente y producir ideas que se oponen las unas a las otras. Es como tener una colección de piedras, dividirla en dos y darle una parte a cada arquitecto. Con el mismo material uno de ellos se propone construir una torre y el otro se propone construir un pozo.

Las implicaciones educativas del cognitivismo son impactantes, particularmente en cuanto a sus aplicaciones inmediatas en el aula escolar, en la solución de problemas, en los procesos de metacognición, en el pensamiento creativo, en cuanto a los estilos y dimensiones de aprendizaje, en los diseños instruccionales, en el planteamiento de “escuelas inteligentes”, en la aparición de los nuevos enfoques para enseñar a pensar y él en el desarrollo de habilidades de pensamiento entre otros muchos aportes, lo cual deja claro que la corriente cognitiva está lejos de ser un cuerpo de conocimientos terminado y completo. Por ser una área de conocimiento relativamente nueva, día con día se siguen generando avances sobre el pensamiento humano a través del uso del método experimental.

3.2.1.5. Paradigma humanista

Después de los humanistas de la edad media, ya en el siglo XX vinieron no pocos humanistas, con aportaciones igualmente notables, quienes allanaron el camino hasta nuestros días. En sentido contrario al conductismo, que prevaleció en la escena educativa durante décadas, hoy entendemos el paradigma humanista como un modelo antiautoritario. Según esto, el humanismo se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. Por lo tanto, la personalidad es una organización o totalidad que está en continuo tránsito de desarrollo, en cuyo caso la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. Esta concepción, justo es aclararlo, toma de la filosofía existencialista la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones y las decisiones que continuamente asume frente a las situaciones y problemas que van

presentándosele en el transcurso de su vida. Las conductas humanas, en este sistema, no son consideradas como fragmentarias y simultáneamente implican aspectos inherentes a la humanidad como el egoísmo, el amor, las relaciones interpersonales afectivas, las cuestiones éticas, valores como la bondad, o aspectos naturales físicos como la muerte, la sexualidad, entre muchos otros.

De acuerdo con esa perspectiva, el humanismo incorpora del existencialismo las siguientes nociones:

- El ser humano es electivo, por ende, capaz de elegir su propio destino;
- El ser humano es libre para establecer sus propias metas de vida; y
- El ser humano es responsable de sus propias elecciones.

En ese mismo sentido, existen postulados comunes a la mayoría de los psicólogos humanistas, a saber:

- El ser humano es una totalidad. Éste es un enfoque holista, cuyo objetivo consiste en estudiar al ser humano en su totalidad y no fragmentadamente.
- El ser humano posee un núcleo central estructurado. Dicho núcleo es su “yo”, su “yo mismo” (self) que es la génesis y la estructura de todos sus procesos psicológicos.
- El ser humano tiende naturalmente a su autorrealización formativa. Puesto frente a situaciones negativas, debe trascenderlas; y si el medio se define como propicio, genuino y empático, amén de no amenazante, verá favorecidas sus potencialidades.
- El ser humano es un ser inserto en un contexto humano, y vive en relación con otras personas.
- El ser humano es consciente de sí mismo y de su existencia. Se conduce de acuerdo con lo que fue en el pasado y preparándose para el futuro.
- El ser humano está provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones. Estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida. g) El ser humano es intencional. Esto significa que sus actos volitivos o intencionales se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. Desde este punto de vista, la educación debe centrarse en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista propugna la idea de que los

alumnos son diferentes, consecuentemente, los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás.

El paradigma humanista en la educación menciona que la educación tradicional es partidaria de la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor.

En contraste, la educación humanista se define como de tipo indirecto, pues en ella el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido. De acuerdo con el paradigma humanista, los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total. Gobernar almas no es el propósito final del docente humanista, sino formar a los estudiantes en la toma de decisiones dentro de ámbitos donde prime el respeto a los derechos de la persona, y donde lo justo y lo injusto, como dogma, se cuestione. Luego entonces, es posible señalar algunos de los rasgos que debe asumir el educador humanista:

- Ha de ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- Procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza.
- Fomenta en su entorno el espíritu cooperativo.
- Es auténtico y genuino como persona, y así se muestra ante sus alumnos.
- Intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.
- Pone a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él.

3.2.1.6. El paradigma del “Enfoque constructivista”

El constructivismo es primeramente una epistemología, es decir una teoría de cómo los humanos aprenden a resolver los problemas y dilemas que su medio ambiente les presenta, es una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del

conocimiento humano, o por decirlo más crudamente es simplemente una teoría de cómo ponemos conocimiento en nuestras cabezas. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. La palabra “conocimiento” en este caso tiene una connotación muy general. Este término incluye todo aquello con lo que el individuo ha estado en contacto y se ha asimilado dentro de él, no solo conocimiento formal o académico. De esta manera, creencias, prejuicios, lógicas torcidas y piezas de información meramente atadas a la memoria por asociación y repetición, son tan importantes en el juego del aprendizaje como el conocimiento más puro y más estructurado que pudiéramos pensar.

En el corazón de la teoría constructivista yace la idea de que el individuo “construye” su conocimiento. ¿Con qué lo construye? Pues con lo que tenga a su disposición en términos de creencias y conocimiento formal. Así como el buen arquitecto levanta con piedra y lodo bellas construcciones, así el buen aprendiz levanta bellas “cogniciones” teniendo como materia prima su conocimiento previo (prejuicios y creencias incluidos). Nuestras construcciones mentales son fundamentalmente una creación de reglas, modelos, esquemas, generalizaciones o hipótesis que nos permitan predecir con cierta precisión que va a pasar en el futuro. Hacemos, por ejemplo, construcciones mentales de la personalidad de aquellos que nos rodean y frecuentemente estamos cambiando estas construcciones adaptándolas a lo que vamos viendo en esas personas.

El constructivismo, en un plano más humilde, vino al mundo para hacernos ver que nuestro conocimiento es construido imperfectamente desde bloques que solo pueden catalogarse como reflejos o creencias. En el constructivismo no hay ideas “puras”. La cognición humana no es el edificio perfecto de ideas básicas que se combinan con lógica impecable para formar ideas más complejas. Todo lo que pasa en nuestras cabezas es en esencia un mundo personal que sorprendentemente se adapta al mundo exterior. Todo lo que se genera en la cognición humana es producto de una combinación de sentimientos, prejuicios y juicios, procesos inductivos y deductivos, esquemas y asociaciones, representaciones mentales que juntos nos dan elementos para resolver nuestros problemas. Este “juntar” es construir estructuras de significado y la manera de 'juntar' es altamente personal, algo que realmente no se puede enseñar sino que se tiene que dejar al individuo a

que lo construya y una vez que ha construido monitorear si esta clase de construcción tiene paralelo en el mundo real.

El constructivismo como corriente pedagógica es revolucionaria por que le roba el aura de misterio que rodeaba a todo maestro como "bastión de la verdad", "mensajero de la idea" o "veneros de verdad". El constructivismo parece decir a los maestros todo lo opuesto: En efecto este concepto está cambiando nuestra visión del proceso enseñanza aprendizaje y no de manera sorpresiva desde un punto de vista histórico. El constructivismo aparece como metáfora del conocimiento en un mundo donde la explosión del conocimiento rebasa con mucho la capacidad del cerebro humano. El maestro tiene que humildemente tomar su lugar de sargento en la batalla del conocimiento y dejar vacío el lugar del general. Hombre con hombre hay que ir con los alumnos al campo de batalla y humildemente reconocer que el docente está expuesto a los mismos peligros que los alumnos en el campo del error, la diferencia es que, como todo sargento, simplemente ha peleado mas batallas.

Para el alumno el constructivismo viene a corroborar lo que prácticamente ha conocido desde siempre pero no era algo fácil de revelar o hacer explicito en un ámbito donde la autoridad del maestro era indiscutible. El constructivismo es un grito de batalla para que el alumno deje su papel sumiso de receptor de conocimiento y adquiera responsabilidad en su propia formación intelectual. Es un reto abierto a la supuesta autoridad del maestro y una aceptación tácita de que en el mundo de las ideas solo se reconoce la autoridad del conocimiento. Esto no es nuevo por supuesto. Los griegos fueron tan constructivistas como cualquier científico, artista o político de este siglo e igual lo fueron los hombres y mujeres del Renacimiento. Lo que es nuevo, maravillosamente nuevo, es que el elitismo del pensamiento se está perdiendo.

Construimos no como queremos sino en las condiciones dictadas por las imposiciones de nuestro propio proceso de aprendizaje. En los más fantásticos logros cognitivos, en la estructura magnífica creada para las explicaciones de un problema científico, podemos encontrar los ladrillos de estructuras impuestas que fueron en algún momento destruidas o transformadas, pero al mismo tiempo proveyeron el material para levantar un nuevo edificio. En cierta forma todo aprendiz que intente lograr estas altas metas educativas es en esencia un iconoclasta. Todo aprendiz tiene que destruir para construir, pero no destruye como quiere, este es un punto muy importante, destruye las estructuras que le han dado. Aquí el maestro

tiene una misión que es tan difícil como es sublime... tiene que fomentar el análisis crítico de las ideas con el mismo fervor que las construye y las impone en los alumnos.

3.2.1.7. El paradigma de “La teoría socio-histórica”

Se ha atacado a la teoría socio-histórica de Vygotsky como un “conductismo social” en el cual la mente y autodeterminación del individuo sí bien existen, son insignificantes frente al monstruo que es la sociedad. Los estímulos que vienen de la sociedad, las respuestas y hábitos generados en el individuo son predecibles con una asombrosa precisión estadística. La ciencia de la publicidad y la propaganda se encargan de dar una ilustración perfecta de este supuesto “conductismo social.”

Sin temor a cometer un error fácilmente, puede considerarse que ningún pensador ha dado más fundamento teórico a nuestra profesión pedagógica como lo ha hecho Vygotsky. La educación más que ser un derivado de la psicología educativa como ha sido hasta ahora, muy pronto ha de ocupar un lugar independiente en las ciencias sociales como la antropología, la sociología y la psicología. En un futuro tal vez lejano aquellos que tienen como función estudiar la enseñanza y el aprendizaje no serán llamados maestros sino “educólogos”. Si el psicólogo ha de hablar de la mente, el “educólogo” ha de hablar de la mente y de la sociedad como unión inseparable.

El cognitivismo descrito con anterioridad, aun con todas sus virtudes y descubrimientos en la estructura de la mente, la memoria, la representación mental y la psicolingüística siempre padeció de una gran limitación. Todos sus resultados fueron obtenidos observando a los sujetos en situaciones ideales de laboratorio. Cuando toda esta revolución cognitiva estaba sucediendo, educadores, sociólogos y antropólogos se preocupaban con problemas de aprendizaje en el mundo real de las fábricas, las oficinas y las escuelas de Norteamérica. Observaban que, por ejemplo, los niños hispanos en los Estados Unidos se comportaban inteligentemente en un ambiente hispano pero parecían casi retrasados mentales en el ámbito escolar típicamente anglo de Norteamérica. Los niños negros consistentemente obtenían puntajes bajos en exámenes de inteligencia, hasta que un psicólogo negro elaboró un examen de inteligencia culturalmente sesgado con expresiones particulares de la cultura negra, y demostró que en estos exámenes la población anglo-sajona era la

que consistentemente obtenía puntajes bajos. Este y otros eventos propiciaron que gradualmente creciera un descontento general acerca del cognitivismo, no por sus métodos o sus descubrimientos sino por la limitación puramente cognitiva intrínseca a todos sus estudios. En las batallas teóricas desarrolladas en este siglo entre las corrientes pedagógicas contemporáneas, podemos decir que el cognitivismo rechazó al conductismo porque negaba la posibilidad del pensamiento constructivista y auto regulado. La teoría Socio-Histórica no rechazó al cognitivismo sino que lo incorporó dentro de ella y lanzó devastadoras críticas en sus limitaciones. Este fue un paso decisivo en la historia de la pedagogía.

Respecto a la corriente pedagógica sociocultural es importante establecer que la preocupación social de Vygotsky tiene sus orígenes en el pensamiento de Marx quien vigorosamente defendió la idea de que la ideología de una sociedad está moldeada en las actividades sociales (en particular sociales y productivas) en que el individuo participa, no dentro de su cerebro exclusivamente. Vygotsky, siendo psicólogo, se propuso demostrar que todo aprendizaje tiene un origen social. El siguiente párrafo ha llegado a ser uno de los textos más famosos en la historia de la educación:

“En el aprendizaje, los procesos interpersonales son transformados en procesos intrapersonales. Todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero en el ámbito social y luego en el ámbito individual; primero entre las personas (interpsicológicamente) y luego dentro del niño (intrapsicológicamente). Esto aplica igualmente al control voluntario de la atención, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones de alto nivel se originan en relaciones reales entre humanos.”

Todo esto queda encapsulado en otra célebre frase de Vygotsky: “a través de otros llegamos a ser nosotros mismos.” Otra contribución importante de Vygotsky en el desarrollo de esta corriente pedagógica fue el estudio de la zona de desarrollo próximo, a la cual Vygotsky definió de esta manera:

“La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la habilidad para resolver problemas bajo la dirección de un adulto o de un compañero más capaz. La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero están en el proceso de maduración; funciones que madurarán mañana pero se encuentran en estado embrionario en el

presente. Estas funciones puede decirse que son capullos o flores... más todavía no los frutos.”.

Notemos de nuevo la incesante influencia funcionalista en todos estos paradigmas.

William James escribió: [La zona de los procesos formativos] “es el cinturón dinámico de temblorosa incertidumbre, la línea donde el pasado y el futuro se encuentran. Es el teatro de todo aquello que no podemos tomar por evidente, y puede ser potencialmente capturado, es el escenario del drama palpitante de la vida.”

En términos educativos la zona de desarrollo próximo es importante porque en ella se conectan aprendizaje y desarrollo cognitivo, y además define qué clase de aprendizaje ha de promover desarrollo. Bien, podemos decir que no todo aprendizaje genera desarrollo cognitivo, pero sí que todo desarrollo cognitivo debe ser función del aprendizaje. De esta manera, aprendizaje es la condición necesaria de todo desarrollo pero no es suficiente; aprendizaje en la zona de desarrollo próximo es condición necesaria y suficiente para el desarrollo cognitivo. Por ejemplo: aprender matemáticas es incorporar en la estructura de la memoria permanente hechos básicos de las matemáticas. Pero el desarrollo matemático cognitivo implica usar este hecho básico para resolver un problema o probar un teorema.

Así que de acuerdo a Vygotsky se puede hacer una distinción importante: “aprendizaje auténtico” es solo aquel que promueve desarrollo cognitivo, mientras que ‘aprendizaje’ es simplemente incorporación de hechos en la memoria permanente. Desde el punto de vista constructivista el primero es la integración de nueva información en una estructura previamente construida, mientras que el segundo es información nueva pero desconectada de la estructura.

Finalmente, no olvidemos el elemento “histórico” de la teoría socio-histórica. Esto es crucial para el entendimiento del pensamiento del psicólogo ruso. Azares genéticos pusieron al individuo en cierta posición social y en cierto punto de la historia de la humanidad. Estos hechos histórico-sociales determinan las posibilidades de aprendizaje. Genes que han de proveer inteligencia natural son por sí mismos casi irrelevantes en el aprendizaje del individuo. Todo ha de depender en qué forma su ámbito socio-histórico favoreció el desarrollo de esa potencialidad. La semilla de una manzana tiene genéticamente el potencial para llegar a convertirse en bello manzano de ramas gruesas y flores sonrosadas y olorosas. Sin embargo,

ese potencial nunca fructificará si la semilla no encuentra tierra fértil que favorezca su desarrollo y además, durante el tiempo de su crecimiento, el manzano debe coexistir con un medio ambiente libre de catástrofes meteorológicas.

Así como es el manzano es el aprendizaje humano. Semilla buena, tierra fértil, estabilidad ambiental son metáforas para capturar la esencia de una idea poderosa que se ha cultivado durante toda la historia de la humanidad, y que nadie como Vygotsky le dió forma más concreta: el aprendizaje de todo individuo está determinado por la escabrosa intersección de la genética, la sociedad y la historia.

3.2.2. MODELOS DIDÁCTICOS

Los modelos didácticos son una representación de una realidad, que son adaptables, que son organizadores de una actividad, que han de servir para la reflexión sobre la práctica, que son dinamizadores de conocimientos prácticos y teóricos y que son instrumentos válidos para el análisis y la evaluación del sistema, desde los ámbitos más lejanos de macro planificación hasta los más próximos como son el de la actividad cotidiana en el aula.

3.2.2.1. Aprendizaje basado en problemas

Esta propuesta didáctica está basada en que los estudiantes aprendan a solucionar problemas y no se limiten solo a escuchar que hasta ahora es una práctica muy arraigada en el sistema educativo.

Es un enfoque de la didáctica contemporánea funcional cognitiva, su propósito es enseñar a los estudiantes a solucionar problemas reales y significativos, el rol docente es no directivo, tutor afiliativo diseña y asesora la experiencia de los alumnos mediante un liderazgo instrumental, el alumno es protagonista autónomo cooperativo-afiliativo del proceso de aprendizaje, su tarea es diseñar soluciones para un problema apelando a fuentes de información; los recursos metodológicos utilizados son los: Mapas de rutas y el trabajo grupal.

El profesor es el promotor del dialogo y discusión; los alumnos identifican los recursos, los profesores facilitan este proceso.

La evaluación es un proceso de retroalimentación que permite la apropiación de los contenidos, el diseño de solución del problema y la participación grupal.

3.2.2.2. Estructuración Cognitiva

En esta propuesta el rol del estudiante es participativo y esta actividad implica que conozca su funcionamiento cognitivo y las actividades de los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales.

Su enfoque es contemporáneo y funcional, los propósitos son potenciar o desbloquear la estructura cognitiva constituida por funciones de entrada, elaboración y salida.

El rol docente es directivo, de liderazgo instrumental, generador de experiencias de aprendizaje mediado; el rol alumno es Yoico cognitivo participativo, consciente de sus procesos y cambios significativos en su estructura cognitiva (procesos efectivos de meta cognición)

Los recursos metodológicos son el mapa cognitivo y el mapa de operaciones.

La evaluación es variada e individual, aquí currículo y evaluación van unidos, la evaluación es un proceso diario dentro de la enseñanza aprendizaje, tiene un modelo humanista de evaluación para entender todo el proceso

3.2.2.3. Aprendizaje significativo

En el aprendizaje significativo se presenta un aporte nuevo al tema educativo declarando que para que la instrucción sea afectiva y efectiva debe tener un sentido para el estudiante, despertar su interés y propiciar los procesos de abstracción.

El enfoque es estructural y Cognitivo, tiene por propósito transferir significativamente al alumno redes conceptuales y proposiciones científicas.

El rol del docente es directivo-cognitivo, induce procesos para incluir los preconceptos en genuinos conceptos; el rol del alumno es participativo con actitud cognitiva, diferencia y organiza conceptos y proposiciones.

Los recursos metodológicos son los mapas conceptuales; se evalúa el nivel de integración estructural de los conceptos científicos en la nueva estructura.

3.2.2.4. Enseñanza para la comprensión

Desde la enseñanza para la comprensión se puede demostrar que un estudiante entendió un contenido cuando puede explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tema de manera generalizada.

El estudiante se mantiene en continua búsqueda de respuestas hasta declararse altamente satisfechos con lo encontrado después de encontrarse en un permanente reflexionar, indagar y cuestionar.

Su enfoque es contemporáneo estructural y es parte de las didácticas cognitivo afectivas.

Su propósito es buscar el desarrollo de altos niveles de comprensión en la dimensión de contenidos, métodos, formas de comunicación y propósitos.

El rol docente es directivo con liderazgo afectivo-eje actitudinal cognitivo; el rol del alumno es participativo-actitud afiliativa, construye sus propias comprensiones.

Utiliza el metacurriculo como recurso metodológico, la evaluación es diagnostica continua

3.2.2.5. Pedagogía Conceptual

Para la pedagogía conceptual lo más valioso de los estudiantes no es su memoria sino los procesos cognoscitivos y afectivos, y de los docentes lo más importante no es su almacén de datos sino la capacidad que posee cada uno para desarrollar la mente humana. El propósito de la pedagogía conceptual es preparar a nuestros estudiantes para que sean competentes en una sociedad que basa su productividad en el conocimiento.

El perfil del estudiante en esta pedagogía se basa de tres dimensiones: intelectual, afectiva y expresiva; el estudiante debe lograr ser creador de conocimiento, emprendedor, con convicciones políticas y religiosas. La PC aborda la enseñanza de valores desde su inicio; primero los sentimientos, sigue las actitudes y por último los valores.

El enfoque es contemporáneo estructural y de didácticas cognitivo afectivas

El rol docente es directivo, autoritativo y de experto didáctico; el rol del alumno es de creador de conocimiento, emprendedor con convicciones políticas y religiosas

Los recursos metodológicos utilizados son los mentefactos; la evaluación se realiza contestando a la pregunta: ¿Cuáles son las evidencias de que una persona alcanzó el propósito? Esto con niveles de logro e indicadores de desempeño

3.2.2.6. Pedagogía Afectiva

El enfoque de la pedagogía afectiva está basado en las didácticas existenciales, sus propósitos son: buscar desarrollar instrumentos y operaciones personales y competencias afectivas personales.

El rol docente es preparar, modelar y evaluar y el del alumno es simular y ejercitar

Los recursos metodológicos empleados son: Juegos de rol-simulación, Literatura, Psicología evolutiva de la personalidad

La evaluación es afectiva, cognitiva y expresiva

3.3. EL CURRÍCULO DENTRO DE LA EDUCACIÓN

La definición de currículo nos habla de un plan de estudios, conjunto de estudios y practicas destinados a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades (Oceano, 1995).

El currículo, como parte esencial de la escuela y parte esencial de la cultura social, demanda contextualizar el fenómeno curricular y escolar en un marco más amplio.

En el marco legal se entiende por currículo de la educación el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de educativa. El currículo es “todo” lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el vínculo de la ordenación académica oficial

3.3.1. Currículo concepciones, funciones e importancia

.Currículo proviene del latín currículum que significa carrera. Originalmente el término se entendía en un sentido restringido y se asociaba esencialmente a los contenidos y a los planes de estudio. En el análisis de la literatura pedagógica se considera un término polisémico, que tiene numerosas acepciones y definiciones, dependiendo del marco conceptual en el que éstas se han desarrollado. No obstante, la mayoría de los autores coinciden en que el concepto se vincula a la idea de planificación en cuanto previsión anticipada; aunque su polisemia abarca desde un diseño global de metas educativas, hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto. Existe una confusión terminológica en torno al concepto currículo, que comprende desde la restrictiva alusión al término como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela. Algunas definiciones son:

- Conjunto de experiencias planificadas que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.
- Un documento escrito que diseña el ámbito educativo y la estructuración del programa educativo proyectado para la escuela.
- Tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
- El currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.

Gimeno Sacristán agrupa las concepciones del currículo en cinco grupos que tienen una cierta homogeneidad:

- El currículo como estructura organizada de conocimientos.
- El currículo como sistema tecnológico de producción.
- El currículo como plan de instrucción.
- El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje.
- El currículo como solución de problemas.

Zabalza, considera que el concepto puede tener tres enfoques:

- El currículo como normativa oficial, cuyo eje estructural es la planificación del sistema educativo y de los estudios a realizar por el alumno.
- El currículo como conjunto de oportunidades que se ofrecen a los alumnos a través de propuestas de enseñanza-aprendizaje planificadas y en situaciones concretas.
- El currículo como proceso educativo real que se desarrolla en contextos y condiciones específicas, en un contexto particular de enseñanza.

Si al concepto de currículo le oponemos, en aras de la claridad, el concepto Pedagogía, la razón sustantiva de la Pedagogía es interrogarse por el cómo educar, la de la Didáctica por el cómo enseñar, si esto es así, es legítimo pensar en ¿cuál es la pregunta por el currículo? ¿La razón de ser, o la pregunta fundamental del currículo es por la calidad de la educación?, o, ¿el currículo surgió al empezar a plantearse los problemas de la educación?

¿Cuál sería esa pregunta rectora por la cual el currículo se preocuparía por responder? ¿De qué tiene que preocuparse el currículo? ¿Cuál es su importancia?

Hay una respuesta hipotética en torno a la razón fundamental del currículo, y es la de la pregunta por el ¿Cómo se estructura, cómo se organiza una práctica educativa?

3.3.2. Currículo, uso y contexto

La categoría currículo contiene múltiples concepciones. En su génesis connota el educar para la utilidad, para la producción, para el empleo; y ésta es una de sus ideas centrales que permea sus demás acepciones y usos. Subyace, tanto en la génesis como en su recorrido histórico de la sociedad, la imperiosa idea del fenómeno currículo asociado a las necesidades del desarrollo social, restringido a las necesidades del mercado. Al transponerse esta idea global de currículo en nuestro país, se convierte en un fenómeno de imposición que pretende determinar y abarcar todo el campo de la Educación, en aras de optimizar los recursos, reduciendo al ser a una concepción unidireccional, en función de una materialidad y un pragmatismo para lo útil, donde este ser humano se vuelve un instrumento y pierde su dimensión de sujeto.

Respecto a la afirmación de Díaz Barriga “El currículo como un campo de conocimiento que ha empobrecido el conocimiento de la Educación”, surge una pregunta desestructurante: Si suponemos que no existiera la palabra currículo, ¿qué pasaría? Respuestas:

La pedagogía sería fuerte y asumiría las reflexiones y la producción de conocimiento sobre el fenómeno de la Educación. Esta deducción nos plantea la hipótesis central que se puede esgrimir al preguntarnos por la relación Pedagogía–Currículo.

Como nuestra educación ha sido tan técnica, tan impuesta, al desaparecer la palabra Currículo se produciría un caos. Puesto que la Escuela, al haber sufrido siempre las imposiciones políticas de la Educación, ha creado históricamente una necesidad de dependencia, que hace pensar que si no se le imponen políticas, la Escuela misma no tendría la capacidad de responder autónomamente, ya que está acostumbrada al sometimiento y a la obediencia. Si desapareciera la palabra currículo, ¿qué haría el Ministerio de Educación Nacional?

Precisamente este fenómeno del currículo, es una consecuencia histórica de las políticas de control e imposición; pero hay experiencias en el país que desde lo

pedagógico desmienten o contrarían esta idea del currículo como dominación ideológica en la educación, experiencias esperanzadoras donde es evidente la intención educativa desde la convicción y no desde la imposición.

Para esta reflexión se retoma el planteamiento, aún no suficientemente desarrollado, de Ángel Díaz Barriga, y es el de la necesidad de colocar las cosas en su lugar y decirle a la teoría pedagógica “tome su lugar”. El currículo ha invadido e impedido una permanente reflexión pedagógica. Si se recuperara la pedagogía como el campo privilegiado del saber y el hacer educativo, la figura del maestro sería necesariamente revalorada y situada como actor social fundamental en la educación. Porque el maestro es el que posee la inteligencia del proceso y de hecho se constituye en el portador y productor del saber. El currículo es la negación de esta intencionalidad natural de lo pedagógico al volverse un fenómeno invasivo, a-crítico e impositivo.

La tensión entre Pedagogía y Currículo, la invisibilización de la figura del maestro – como actor fundamental en el hecho educativo- debido al advenimiento de la ideologización del mercado en la educación como exigencia política para el supuesto desarrollo social, el enfoque pragmático, que se decanta en su proceso histórico en la pretensión instrumentalista y utilitarista de la educación

3.3.3. Modelos curriculares

Mediante diversos factores se ha guiado a los modelos curriculares que han dirigido la educación de las personas, la economía, las tradiciones, las teorías, la tecnología, la ciencia y otras, así podemos observar distintas concepciones del currículo:

3.3.3.1. Concepción Humanista

En la concepción humanista el currículo se define como una programación por actividades, de ahí el término de concepción teórica. Lo importante es plantear diferentes posibilidades de estrategias de intervención que permitan múltiples procesos de aprendizajes según las diferencias y características personales de los alumnos, con el fin que se auto realicen como personas durante el proceso de Educación- aprendizaje.

Características del currículo en la concepción humanística son:

- Proceso liberador que permite conocer las necesidades de cada estudiante y facilitar su crecimiento personal por medio de la enseñanza y aprendizaje.

- Los contenidos y materias se deben dar de manera creativa, imaginativa, estimulante y amena.
- Promueve a cada individuo de experiencias que lo satisfagan personalmente.
- Debe ser flexible sustentarse en conocimientos previos del estudiante, sus intereses y necesidades.
- Se debe desarrollar en un clima emocional cálido entre el docente y el alumno, donde exista la creencia mutua. Ambiente de confianza y credibilidad.
- Se busca el incremento de las potencialidades de la persona, reduciendo al máximo sus limitaciones.
- Libertad de expresión de lo que se siente y de los que se quiere.
- Se inspira en la autorrealización del hombre.
- Integra el dominio afectivo (emociones, actitudes, valores) con el dominio intelectual (conocimientos intelectuales, habilidades, destrezas).

3.3.3.2. Modelo tecnológico

Según este modelo, se necesita una teoría explícita de elaboración del currículo, que habrá de definir primeramente los problemas que se han de tratar, para luego desarrollar el sistema de conceptos que deben emplearse para determinar la relevancia de los datos obtenidos. Todo ello se llevará a cabo en función de unos objetivos que habrán de perseguir las escuelas, y a tenor de éstos se explicitarán contenidos y medios.

Concebido como una tarea compleja, el currículo precisa, en su realización, un cierto orden, siguiendo las siete etapas definidas por Tyler:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de objetivos
- Selección de contenidos
- Organización de contenidos
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje
- Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

La orientación de una acción educativa, según estos autores, se efectúa a partir de los tres niveles de decisión:

- Nivel político (*finés*)

- Nivel de gestión educativa (*metas*)
- Nivel de resultados (*objetivos*)

Los "objetivos" solamente podrán lograrse si los sujetos adquieren algunos conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes. Según Taba, hay dos clases de objetivos educacionales: los que describen los resultados generales de la escuela y los más específicos que conciernen a conductas referidas a una unidad, un tema dentro de una materia. Así dice: "*para que los objetivos desempeñen bien sus funciones, se necesita una aproximación sistemática a su formulación y organización. Debe existir una base racional para la concepción de los resultados deseados del aprendizaje y para la agrupación y clasificación de los objetivos*".

Las decisiones sobre métodos y medios se toman, como ya hemos dicho, a partir de lo especificado en los objetivos. Ese proceso consta de los siguientes pasos:

- Inventario de los recursos y de las limitaciones (financieras, administrativas, políticas y sociales) del campo de acción
- Estrategia de métodos y medios (determinar los más idóneos para producir los resultados esperados, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las limitaciones impuestas)
- Estudio de las condiciones de inserción (se consideran factores esenciales: rol del maestro, ponderación de su intervención, etc.)
- Determinación de situaciones de aprendizaje
- Especificación concreta de los medios
- Realización y puesta a punto de los medios (concepción, realización material, experimentación y reajuste)

La metodología para producir las situaciones de aprendizaje planificadas será, por supuesto, la de 'enseñanza programada'. La siguiente fase sería la de evaluación. Es un concepto bastante evanescente, por cuanto abarca una gran variedad de significados. Tenbrink, por ejemplo, intenta dar una definición general:

"Simplemente, 'evaluar' es asignar un valor a algo, juzgar. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos".

Taba, coincide a grandes rasgos con esta conceptualización; así dice: "*La evaluación constituye una empresa más amplia que la de someter a los estudiantes a tests y a calificaciones*". Más bien habría que definirla como un proceso continuo, parte integral de la evolución del currículo y de la instrucción. Ese proceso contempla cuatro aspectos del hecho educativo:

- Clarificación de los objetivos, hasta el punto de describir las conductas que representan un buen desempeño en un campo particular
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencia acerca de los cambios que se producen en los estudiantes
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esa evidencia
- Empleo de la información obtenida acerca del progreso de los estudiantes, con el objeto de mejorar el currículo, la enseñanza y la orientación.

3.3.3.3. **Modelo simbólico**

Dos son los antecedentes directos de este paradigma: Schwab y Walker. La aportación de Schwab está en la relación dialéctica teoría-práctica, separadas ambas por el paradigma tecnológico, como acabamos de ver. Dicha relación va enfocada hacia la resolución de problemas curriculares y hacia el planteamiento de una plataforma metodológica: el 'enfoque deliberativo' (también conocido por *investigación-acción*). La revisión del currículum habrá de ser realizada por "... *especialistas de disciplinas, concedores de los alumnos, concedores del medio, profesores y especialistas curriculares*". La evaluación sería formativa, autoevaluación. Walker, por su parte, intenta construir un modelo que responda más a *lo que en realidad ocurre* que a lo que debería ocurrir; no se trata de decir cómo hay que planificar, sino *aclarar e iluminar la planificación en situaciones naturales*. Es una propuesta descriptiva y comprensiva, no prescriptiva.

En los años 70, Reid intentará la reconstrucción y redefinición en el campo curricular. Para ello parte de las siguientes cuestiones, ejemplos criticables de lo que hasta aquel entonces se había hecho por parte del paradigma imperante:

- El debate curricular se había desarrollado sobre el supuesto de que el sistema escolar y las escuelas son instituciones racionales.
- Se había creado y potenciado la competencia entre los alumnos, y para la verificación de su logro se había instrumentado todo un montaje dirigido a la medición de resultados.

- La escuela y la comunidad han sido pensadas como un todo uniforme.
- Ha existido un nivel bajo de énfasis sobre los datos.
- Las cuestiones relativas a los procesos han gozado de menor atención que las referidas a los resultados.

Por todo ello se planteó la orientación “deliberativa” o simbólica como alternativa o solución a ese desbarajuste, que conjugara equilibradamente la teoría y la práctica dentro del currículum. Así, los contenidos han de despertar el interés del alumno. Por ello hay que investigar sobre la manera de transmitirlos. Los objetivos, por otra parte, deben formularse como resultado de una consideración acerca de los propios alumnos, de la vida contemporánea fuera de la escuela, la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje, etc. La evaluación ha de ser, como ya dijimos, 'formativa', basada en un diálogo crítico sobre la cuestión a evaluar:

Según Stenhouse, las relaciones profesor-alumno deben cimentarse en las siguientes finalidades pedagógicas:

- Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas
- Enseñar una metodología de investigación para que los alumnos resuelvan por sí mismos sus dudas
- Desarrollar la capacidad de utilizar fuentes para que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis y extraigan sus propias conclusiones
- Establecer discusiones en clase en las que se aprenda a escuchar y a exponer los puntos de vista
- Apoyar discusiones abiertas en las que no sean halladas respuestas definitivas
- Que los alumnos reflexionen respecto a sus propias experiencias
- Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta más en un recurso que en una autoridad.

La investigación curricular dentro del paradigma simbólico está abierta, como hemos apuntado, a todas las dimensiones del currículum. Sus resultados no deben ser vistos como una respuesta definitiva, sino como una mera información. Elliot denominó esta manera de investigar 'investigación en la acción', y explicitó los siguientes rasgos más sobresalientes que la caracterizan:

- Indaga sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los profesores.

- Su objetivo es ampliar la comprensión que tiene el profesor de sus problemas.
- Interpreta lo que está sucediendo desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema.
- Puesto que tiene en cuenta a las personas implicadas, sólo podrá ser validada en un marco de diálogo.
- Al partir de los participantes utiliza el mismo lenguaje que ellos utilizan.
- Puesto que existe el diálogo, debe existir un libre flujo de información entre ellos.

3.3.3.4. Modelo socio-crítico

Según la 'teoría de la reproducción' y el pensamiento de Gramsci, el maestro es el representante de la clase dominante dentro del aula; su papel sería, no tanto conseguir que los individuos asimilen contenidos, sino las normas o valores y visión del mundo de la clase dominante: fomentar posturas acríicas, conductuales, etc. Gramsci, sin embargo, matiza algo la postura: para él existen posibilidades de que el maestro tome una postura crítica frente a la clase dominante y que desde la misma escuela contribuya a la lucha de clases.

- Para Gramsci, la idea de 'poder' está basada en el concepto de hegemonía ideológica, en virtud de la cual el individuo dominado acepta conscientemente la cultura dominante, que se le presenta como propia. Desde el punto de vista de la teoría de la reproducción, la escuela no sería un instrumento de cambio social, sino de reproducción de lo establecido (visión instrumentalista). La alternativa de cambio vendría desde una destrucción de la sociedad y, por tanto, de la escuela. Desde la visión institucionalista, por el contrario, el cambio se plantea, no como una destrucción del sistema educativo, sino como una reforma dentro del mismo, devolviendo el poder a los alumnos, a quienes en derecho les corresponde, según ellos.

3.4. Pedagogía contemporánea y su práctica

En su devenir evolutivo, histórico y concreto, la Pedagogía ha estado influida por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, las cuales han intervenido, con mayor o menor fuerza, en el desarrollo del nuevo conocimiento pedagógico, o lo que es igual, en el surgimiento y aplicación de los procedimientos dirigidos a favorecer el hecho de la apropiación, por parte del hombre, de la información requerida para el enfrentamiento exitoso de las situaciones cambiantes de su

entorno material y social, en consecuencia con sus propios intereses y en correspondencia con el beneficio de los demás.

Las tendencias pedagógicas, desde el punto de vista de sus aplicaciones en la práctica, han de favorecer, en la misma medida en que éstas sean correctas, la apropiación, con la mayor aproximación posible, del conocimiento verdadero, objetivo, en definitiva, del conocimiento científico el cual se sustenta en las teorías-núcleos, teorías, leyes, tendencias y regularidades determinantes de los cambios y transformaciones, continuos e indetenibles, del mundo material, la sociedad y del propio ser humano, como personalidad, espiritualidad e individualidad.

Las tendencias pedagógicas, de ser lógicas, deben recorrer el camino conducente a la toma de una plena conciencia de la relación obligada entre la unidad didáctica y la interacción del contenido de la ciencia con las condiciones sociales, económicas, culturales, históricas y de los factores personales, sobre los cuales ejerce su influencia determinante la práctica histórico-social en el desarrollo de tal relación.

La Pedagogía como ciencia y sus tendencias están en relación dialéctica con otras ciencias particulares de la contemporaneidad entre las cuales se encuentra, de manera particularmente importante, la Psicología, relacionada esta última directamente con la percepción, por el individuo, del reflejo del mundo material y social en su cerebro y del propio Yo subjetivo, decir, lo pedagógico habrá de alcanzar sus objetivos en la misma medida en que lo subyacente psicológico lo posibilite y viceversa, y sobre esta base se está obligado a trabajar en el camino hacia una educación y capacitación mejorada o de excelencia.

En las tendencias pedagógicas están contenidas y ellas en sí mismas, expresan las concepciones e ideas que en, correspondencia con acciones adecuadas, por su sistematización, determinan, con sus múltiples variantes y alternativas de organización, que el proceso de enseñanza resulte más efectivo y, por ende facilitan el proceso de aprendizaje.

En las tendencias pedagógicas se plantean, y son objeto de análisis, sus bases filosóficas y psicológicas, se normalizan las formas del trabajo que se ha de desarrollar en el proceso de enseñanza facilitador de un aprendizaje eficiente, el papel que se le asigna tanto al educando como al educador y se plantean así mismo las repercusiones que éstas hayan podido tener en la práctica pedagógica desde el mismo momento en que fueron presentados hasta los momentos actuales. En ellas,

consideradas como sistema, se encuentran las esencialidades prácticas necesarias para la superación de las deficiencias conocidas y catalogadas, de la pedagogía tradicional conformada desde el siglo XIX, y que ha trascendido hasta nuestros días. Así se resaltan el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento acerca de la realidad objetiva del entorno material y social en el cual se mueve, espacio temporalmente, de manera existencial; la importancia trascendental que tienen la práctica de la individualización y del grupo en la educación; el empleo consecuente, en cantidad y calidad de los medios de enseñanza en las diferentes posibilidades que brindan; el papel, también con alto grado de trascendencia, del complicado pero necesario, proceso de la autogestión en la consecución de una educación integral, plena y eficiente; la importancia categórica de la investigación y la concientización del papel transformador que tiene, de manera obligada, el propio sujeto en el proceso de aprendizaje.

3.5. Práctica pedagógica en América Latina

En América Latina y el Caribe nos encontramos con una realidad polifacética, multiétnica, plurilingüe y multicultural. No obstante encontramos indicadores que son comunes a todos los países de esta región.

Nuestro continente tiene una población predominantemente joven y urbana. Según cálculos, más del 70 % de la población vive en áreas urbanas con una tasa descendiente del crecimiento demográfico.

Varios países son multiétnicos y plurilingües: Colombia, Brasil, Ecuador, Guatemala, etc.

Las culturas originarias aún mantienen vivos auténticos valores humanos: la solidaridad, la reciprocidad, la participación, etc.) Y mantienen espacios comunitarios y colectivos en su organización; pero, también manifiestan debilidades: el machismo, alcoholismo, el excesivo temor al castigo divino, etc.

Se vive por un lado, una cultura moderna y hasta postmoderna en los centros urbanos, especialmente; junto a lo más antiguo y miserable. La cultura moderna es individualista, consumista y materialista en donde predomina una preocupación económica tanto en la vida personal como social. Estamos viviendo una cultura neoliberal (mundialización, globalización y privatización), es una cultura de la imagen (lo exterior, lo inmediato, lo visible, lo rápido, lo superficial, lo real es lo que se puede

ver y tocar (apariencia) y violenta (intrafamiliar, juvenil, niños abandonados, pandillerismo, maras, etc.).

La globalización ha significado en la práctica una invasión e imposición de culturas foráneas, especialmente la norteamericana (música, negocios comerciales, medios de comunicación, modas, etc.)

Esta globalización afecta también a lo religioso; existe un aumento del pluralismo religioso y la proliferación de distintos movimientos religiosos. Esto como reacción a una sociedad consumista, materialista e individualista y a un clima poco comunitario acogedor en buena parte de nuestras comunidades parroquiales. El New Age es la religión "light", sin compromiso, individualista, del sentir, etc.

Estamos viviendo también un proceso de secularización que reduce la fe al ámbito de lo privado y de lo íntimo; y aumenta el secularismo negando toda trascendencia más allá de lo inmediato, lo que está provocando una inversión de valores y desorientación generalizada especialmente entre los jóvenes.

Los Medios de Comunicación Social, especialmente la radio y la televisión, si bien contribuyen ofreciendo espacios de información objetiva y dicen propugnar por la búsqueda de la verdad y la justicia; también es cierto que existe la desinformación o una información sesgada hacia intereses de las grandes cadenas internacionales de la información. Además, en el caso de la televisión que se encuentra en una gran mayoría de hogares hasta del área rural, transmiten muchos programas con ausencia de valores y en donde sobresale la apariencia, el placer fácil y la violencia.

La propaganda y la publicidad crea, especialmente en nuestros jóvenes, un mundo de expectativas hacia el consumo desenfrenado, identificando la felicidad y realización individual con el "tener": dinero, placer sexual y muchas cosas. Crean muchas expectativas y necesidades difíciles de alcanzar o conseguir por los medios honrados y honestos, como el trabajo, por nuestros muchachos pobres y marginados, provocando gran frustración o, lo más grave, el consumo de drogas que los aleje de una realidad dolorosa y frustrante.

En sociedades como las latinoamericanas hay una doble sensación de vértigo y parálisis. El vértigo de los saciados que no tienen tiempo para ordenar toda la información a la que tienen acceso y que gozan de ambientes familiares y de establecimientos educativos que estimulan sus autoaprendizajes; y el desvanecimiento diario de mayorías que tienen como principal objetivo asegurar la

comida diaria sobreviviendo en ambientes familiares y escolares fragmentados y sin recursos ni seguridades sobre lo que hay que hacer. Lo que más diferencia al núcleo con mayores ingresos de los demás es su perfil educativo. Los pobres están doblemente penalizados: a su condición de pobreza suman sus dificultades para el acceso y la permanencia en los centros educativos y la baja calidad de los servicios recibidos.

La premisa de que la educación es un factor de equidad social no tiene posibilidad de concreción en Latinoamérica, con gran desigualdad e inequidad — significativamente más alta que en regiones de similar nivel de desarrollo— y donde las condiciones materiales de vida de la inmensa mayoría de alumnos son precarias. En los actuales procesos de transformación educativa las estrategias para aproximarse al cumplimiento de tal premisa son absolutamente insuficientes para encarar el enorme déficit social y educativo acumulado.

La experiencia indica que no puede pensarse en mejores logros educativos sin generar condiciones de una mayor equidad en las sociedades. Todo esfuerzo de las instituciones educativas será reducido en su posible impacto y hasta anulado con alumnos que no han tenido estimulación temprana y que carecen en sus hogares de alimentación y sanidad básicas. De allí la urgencia de una inclusión más justa y equitativa de oportunidades, de un crecimiento económico más veloz y de una distribución más amplia de sus beneficios, para poder llegar a constituir parte de un nuevo círculo virtuoso que aliente sociedades con rostro más humano.

En la reconversión de los sistemas educativos, algo que pone en duda que la equidad sea efectivamente objetivo prioritario logrado, es el hecho de que sólo en aquellos planteles privados donde asiste la población escolar con mayores ingresos y en las escuelas públicas con tradición de buena enseñanza o favorecidas por planes y proyectos generados con financiamiento explícito, podrían sus alumnos apropiarse de las propuestas para mejorar la educación. Estas mayores posibilidades de educabilidad están lejos de ser alcanzadas por los estudiantes en situación de pobreza, la gran mayoría de los cuales sobrevive en ambientes familiares sin estímulo afectivo, lúdico e intelectual, y con niveles precarios de calidad de vida. Además, los sistemas educativos ofrecen una educación pobre en aquellas situaciones en las que las condiciones de la demanda son más desfavorables; se evidencia en ambientes pobres la falta de capacidad de padres y de comunidades para exigir servicios de mejor calidad. De no mediar una drástica

opción política orientada a generar mayor equidad en las oportunidades, existe el riesgo de que con estas reformas educativas se estén reforzando las diferencias e incentivándose, en la práctica, la coexistencia de dos sistemas educativos diferenciados en cuanto a recursos y logros.

Los actuales procesos educativos tienen el importante desafío de superar la idea de que la equidad está asociada sólo al logro de una mayor cobertura. Se requiere tanto la consolidación como la generalización del preescolar, nivel y modalidad con creciente reconocimiento como factor esencial para una mayor equidad social y para un mejor desempeño educativo futuro de los alumnos. Se demanda compensar diferencias en aquellas unidades territoriales cuya debilidad profesional y de gestión les impide asumir la implementación de las propuestas del nivel central. Se requiere, igualmente, asumir la vigencia de diferentes modalidades y niveles de analfabetismo y la necesidad de su abordaje a través de estrategias integrales que no se limiten a la acción sobre adultos analfabetos y den relevancia al aprendizaje de habilidades básicas de lectura y escritura en los primeros años de la educación básica, así como incentivar la educación y participación de los padres. La educación pertinente de niños y niñas campesinos e indígenas sigue siendo desafío que reclama mejores respuestas. Se demanda, asimismo, recrear y dar recursos suficientes a la educación con personas jóvenes y adultas, incorporándola a los actuales procesos de reforma. La pobreza y la desigualdad crecientes exigen el establecimiento de una doctrina de «discriminación positiva» que posibilite proyectos y una acción claramente orientada a favorecer la educación de los desposeídos.

En una investigación regional se llegó a la conclusión de que si se espera que la educación ayude a los pobres a salir de la pobreza, primero habrá que sacar a la propia educación de la pobreza. El fortalecimiento de la educación pública y la generación de estrategias múltiples para su mayor eficacia y pertinencia es tarea perentoria. Su sentido, sus fines y objetivos, que en cada país se han ido construyendo a través de su historia —no sin graves tensiones—, requieren ser replanteados. El siglo que iniciamos demandará más compromiso estatal con la educación pública, redistribuyendo mejor y más equitativamente los recursos e invirtiéndolos de manera eficiente.

La construcción y la restauración de los principios de equidad y del bien común son aún asignaturas pendientes en la educación latinoamericana.

3.6. Políticas educativas ecuatorianas

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

En el artículo 27: La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive. Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

En estos cortos pero importantes párrafo se resume extraordinariamente el concepto de educación y, especialmente, los fines que ha de cumplir en la sociedad. Empero, nuevamente la norma constitucional se queda en el campo del idealismo cuando la confrontamos con la realidad ecuatoriana.

Por otra parte, de investigaciones desarrolladas en el campo de la educación en el Ecuador, se concluye que “un problema particularmente grave que afecta a la educación en el país es la inequidad. El sistema educativo vigente tuvo como base la expansión de la cobertura para permitir, entre los sectores medios urbanos, mecanismos de ascenso social y fortalecer el proceso de consolidación nacional. Esto generó el descuido de las zonas rurales, poblaciones nativas y sectores marginales”

Para solucionar dichos problemas el gobierno propuso un plan decenal y la ley de educación intercultural siguiendo los siguientes objetivos:

- **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.
- **OBJETIVOS ESTRATÉGICOS:**
 - **MARCO CURRICULAR:** Consolidar una reforma curricular que articule todos los niveles modalidades del sistema educativo. Acorde a la realidad socio cultural, lingüístico, tecnológico contemporánea.
 - **MARCO DE TALENTO HUMANO:** Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida
 - **MARCO FINANCIERO Y DE GESTIÓN:** Garantizar y mejorar su financiamiento que contribuya a asegurar la gobernabilidad
 - **MARCO DE RENDICIÓN DE CUENTAS:** Promover una activa participación ciudadana que propicie la rendición de cuentas del sistema educativo
 - **MARCO LEGAL:** Regular las funciones y los procesos educativos del sistema nacional
- **VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO** Sistema educativo nacional integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible, que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, a fomentar la unidad en la diversidad, a consolidar una sociedad con conciencia intercultural, que fortalezca el país pluricultural y multiétnico, con una visión universal, reflexiva, crítica, participativa, solidaria y democrática; con conocimientos, habilidades y

valores que aseguren condiciones de competitividad, productividad y desarrollo técnico y científico para mejorar la calidad de vida de los ecuatorianos y alcanzar un desarrollo sustentable en el país.

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

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se abordó bajo una mirada descriptiva, comprensiva y explicativa, es decir, integradora, con el propósito de conocer las aplicaciones en los procesos educativos, ya que en la era del conocimiento y de la globalización económica se vuelve indispensable saber cómo mejorar la calidad educativa y el desarrollo humano, tareas en que los educadores estamos comprometidos.

4.1. Contexto

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Evangélica T.W. Anderson, ubicada en las calles Gaspar de Villarroel E5-35 e Isla Isabela en la provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia Chaupicruz; de sostenimiento particular con bachillerato en las especialidades de Físico Matemático, Químico Biólogo, Sociales y Aplicaciones Informáticas; la unidad se fundamenta según la concepción Antropológica y Epistemológica y se basa en los principios que orientan la Educación Personalizada y Comunitaria

4.2. Métodos

En la investigación se utilizó el método inductivo para llegar a las conclusiones; el método deductivo, permitió formular criterios particulares basados en hechos de carácter general; el método analítico – sintético, permitió estudiar los hechos y fenómeno observados dividiéndolos en partes para analizarlas por separado para al

final construir un nuevo conocimiento sobre la realidad pedagógica estudiada contrastándola con el análisis y la síntesis de la información que se recogió de las diferentes fuentes bibliográficas referenciales.

4.3. Técnicas

Las técnicas empleadas en la investigación fueron: documental, que permitió el acopio bibliográfico para establecer el marco teórico; la observación, que permitió la captación de muchas características fundamentales del proceso investigativo y que ayudaron a formular la discusión; la entrevista, que en este caso fue no estructurada, puso en contacto con las personas de autoridad académica del centro; y , la encuesta a docentes y alumnos con la que se obtuvo la información complementaria para la discusión y la posterior propuesta para mejorar los problemas evidenciados.

4.4. Instrumento de Investigación

Los instrumentos de investigación que consta en el apartado de anexos, son los cuestionarios de encuesta, entrevista y fichas de observación que sirvieron para recopilar la información directamente de los investigados. Estos cuestionarios fueron diseñados de una forma mixta, es decir con dos componentes, uno objetivo cuantitativo y otro cualitativo. Esta disposición del instrumento permitió obtener información de dos fuentes para poder estructurar la discusión, las conclusiones y las recomendaciones respectivas que permitieron establecer la propuesta de intervención a la problemática detectada.

4.5. Participantes

Los participantes investigados fueron tomados de un población de 495 alumnos de ciclo básico (primero a decimo) y 293 alumnos de bachillerato dando un total de estudiantes de 788; la muestra de alumnos corresponde a un total de 40 entre los que constaron 20 de la sección básica y 20 del bachillerato

La población de maestros de la Unidad Educativa es de 48 divididos en la sección básica y el bachillerato, la muestra considero a 10 maestros de la sección básica y 10 del bachillerato.

Se realizaron entrevistas a las autoridades académicas del plantel así al director de la sección básica, y al señor vicerrector de la institución educativa.

4.6. Procedimiento

El tipo de investigación corresponde al descriptiva-correlacional-explicativa, se procedió primeramente solicitando el permiso respectivo a las autoridades de la Unidad Educativa T. W. Anderson, una vez obtenida dicha autorización se preparó el marco teórico necesario para confrontar los resultados, posteriormente se realizó la encuesta a maestros y alumnos de la unidad educativa, se procedió luego a realizar la observación de las clases impartidas por los maestros encuestados: se solicitó permiso y una cita para entrevistar a las autoridades académicas, una vez obtenida se realizaron las mismas. Posteriormente se realizó la tabulación de los datos obtenidos para su interpretación para luego proceder al análisis de los resultados correlacionándolos con la teoría recopilada. Con esta información se procedió a identificar el problema y plantear el diseño de la propuesta para acto seguido redactar el informe para su revisión y presentación.

4.7. Recursos

Para la tarea de la presente investigación conté con el apoyo de las autoridades de la Unidad Educativa Evangélica T. W. Anderson así como el desinteresado apoyo y colaboración de maestros y alumnos de la misma; el material documental, paquetes informáticos y material de escritorio.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución que también es social, la escuela. Esto obliga, por una parte, a realizar una lectura social de fenómenos como el aprendizaje, y por otra parte se necesita realizar una explicación de cómo afecta dicho aprendizaje al desarrollo humano, entendiéndolo como un proceso personal. Por esto necesitamos conocer las impresiones que tienen los principales protagonistas en dicho proceso sobre este desarrollo, a continuación se muestran los principales resultados obtenidos en las encuestas realizadas a dichos protagonistas.

Distribución por género de maestros encuestados

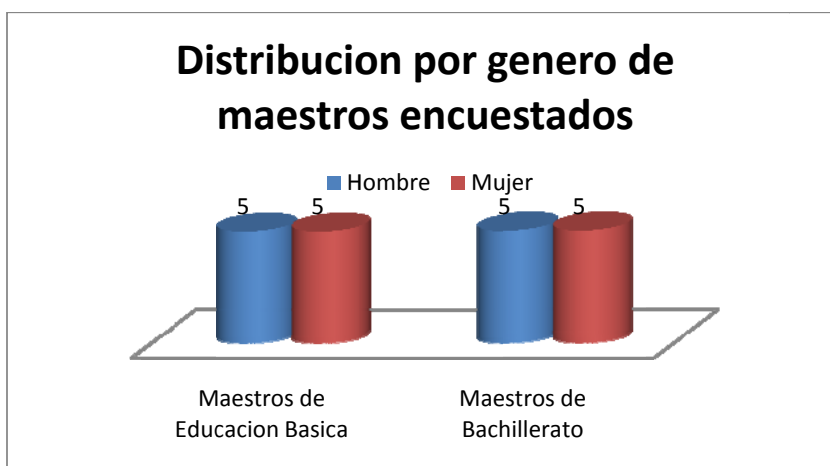
De los veinte maestros encuestados, diez son docentes del ciclo básico y diez del bachillerato, dentro de los veinte maestros diez son mujeres y diez varones.

Tabla 1
Distribución por género de maestros encuestados

Distribución por genero de maestros encuestados	Hombre	Mujer
Maestros de Educación Básica	5	5
Maestros de Bachillerato	5	5
Total	10	10

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfico 1
Distribución por género de maestros encuestados



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Edad de maestros encuestados

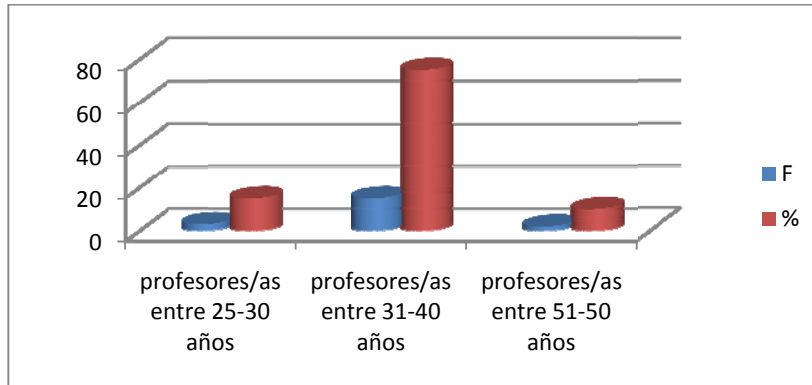
El quince por ciento de maestros encuestados está entre los veinte y cinco a los treinta años de edad, el setenta y cinco por ciento de maestros encuestados tiene una edad comprendida entre los treinta y uno a los cuarenta años, y restante diez por ciento representa a los maestros encuestados con edades que están en el intervalo de cincuenta y un años a los sesenta años.

Tabla 2
Edad de maestros encuestados

Edad de maestros encuestados (años)	Frecuencia	Porcentaje
25-30	3	15.00%
31-40	15	75.00%
41-50	0	0.00%
51-60	2	10.00%
Total	20	100.00%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 2
Edad de maestros encuestados



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Años de servicio de maestros encuestados

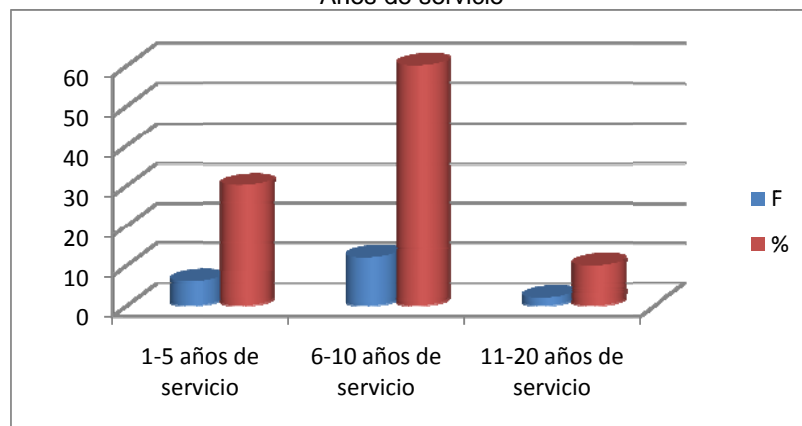
El treinta por ciento de los encuestados tiene entre uno y cinco años de servicio en la institución, el sesenta por ciento de encuestados dice haber servido a la institución de seis a diez años, y diez por ciento restante a prestado servicio entre once y veinte años a la institución educativa.

Tabla 3
Años de servicio encuestados

Años de servicio encuestados	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5	6	30.00%
6 a 10	12	60.00%
11 a 20	2	10.00%
Total	20	100.00%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 3
Años de servicio



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Preparación académica de maestros encuestados

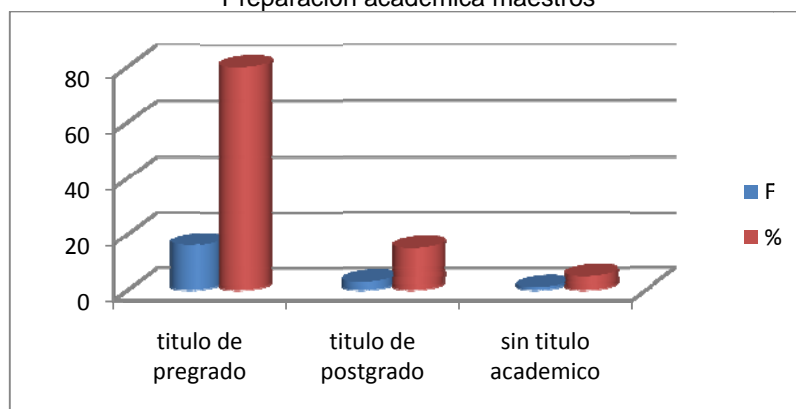
El ochenta por ciento de los maestros encuestados poseen título de pregrado, mientras que un quince por ciento de los maestros que fueron parte de la encuesta poseen un postgrado, y el cinco por ciento de los encuestados manifiesta no tener título académico

Tabla 4
Preparación académica maestros

Preparación académica maestros	Frecuencia	Porcentaje
Título pregrado	16	80.00%
Título postgrado	3	15.00%
Sin título académico	1	5.00%
Total	20	100.00%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 4
Preparación académica maestros



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Conocimiento del plan educativo institucional PEI de la institución

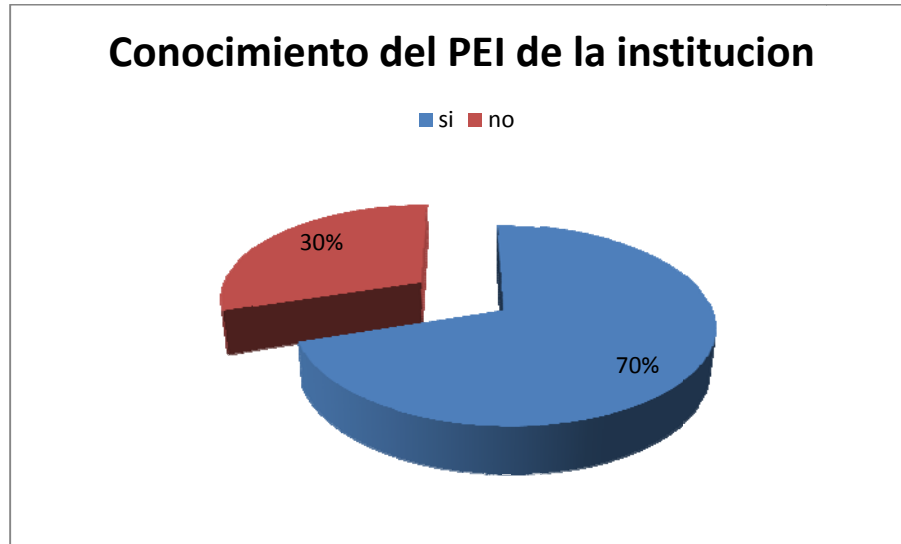
El setenta por ciento de maestros encuestados manifiesta conocer el PEI de la institución, mientras que el treinta por ciento restantes dice no conocerlo.

Tabla 5
Conocimiento del PEI de la institución

Conocimiento del PEI de la institución	frecuencia	porcentaje
si	14	70%
no	6	30%
TOTAL	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 5
Conocimiento del PEI de la institución



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Participación en la planificación curricular

La totalidad de docentes encuestados manifiesta que si participa en la planificación curricular en el centro educativo

Tabla 6
Participación en la planificación curricular

Participación en la planificación curricular	Frecuencia	Porcentaje
si	20	100%
no	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 6
Participación en la planificación curricular



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Empleo de estrategias para el desarrollo de sus clases

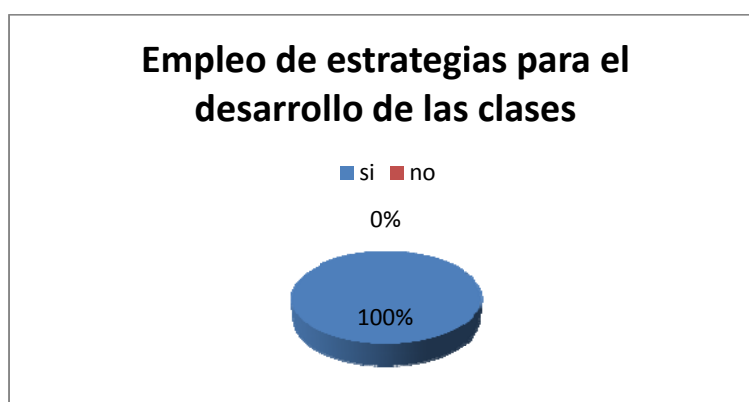
El cien por ciento de maestros encuestados afirma emplear estrategias para desarrollar sus clases

Tabla 7
Empleo de estrategias para el desarrollo de las clases

Empleo de estrategias para el desarrollo de las clases	Frecuencia	Porcentaje
si	20	100%
no	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 7
Empleo de estrategias para el desarrollo de las clases



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Modelo pedagógico de la institución

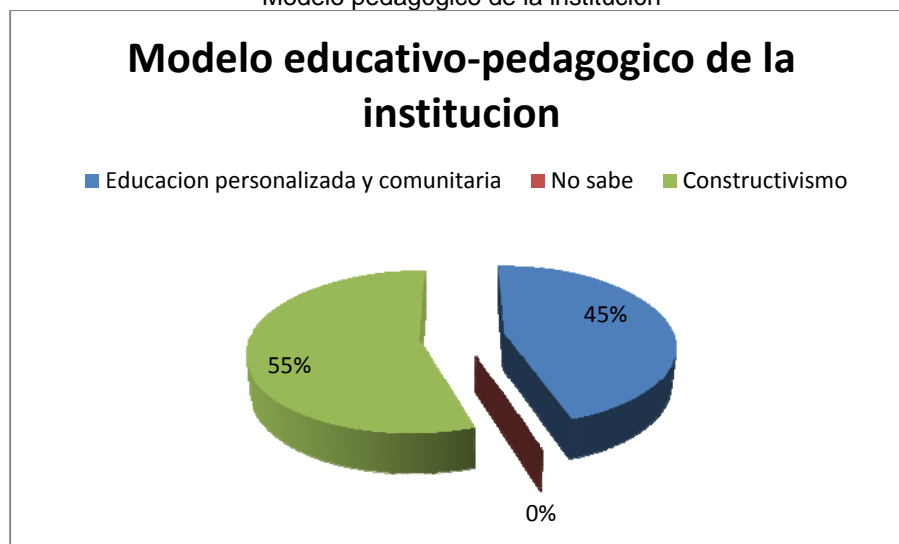
De los maestros de la institución encuestados, el cincuenta y cinco por ciento anota como modelo educativo pedagógico del centro al de educación personalizada y comunitaria, mientras que un cuarenta y cinco por ciento menciona el constructivismo como modelo educativo pedagógico del centro, cabe anotar que no hay maestros que mencionen no conocer el modelo educativo de la institución.

Tabla 8
Modelo pedagógico de la institución

Modelo educativo-pedagógico de la institución	Frecuencia	Porcentaje
Educación personalizada y comunitaria	9	45%
No sabe	0	0%
Constructivismo	11	55%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 8
Modelo pedagógico de la institución



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Actualización pedagógica de los docentes por parte de autoridades

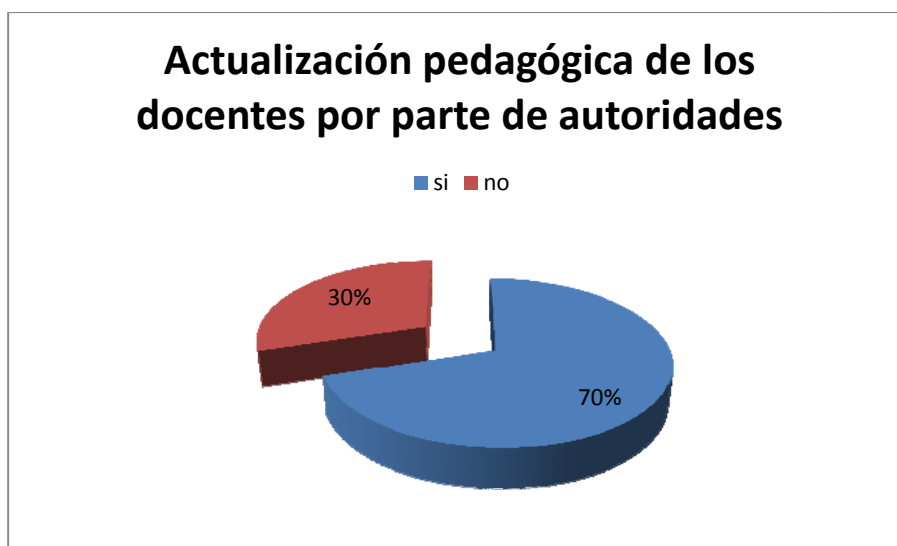
De los maestros encuestados, el treinta por ciento manifiesta que las autoridades de la institución no actualizan pedagógicamente a los docentes, mientras que un setenta por ciento dicen si recibir actualización docente por parte de las autoridades

Tabla 9
Actualización pedagógica de los docentes por parte de autoridades

Actualización pedagógica de los docentes por parte de autoridades	Frecuencia	Porcentaje
si	14	70%
no	6	30%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 9
 Actualización pedagógica de los docentes por parte de autoridades



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
 Elaboración: Franklin Pinto

Autogestión de capacitación docente

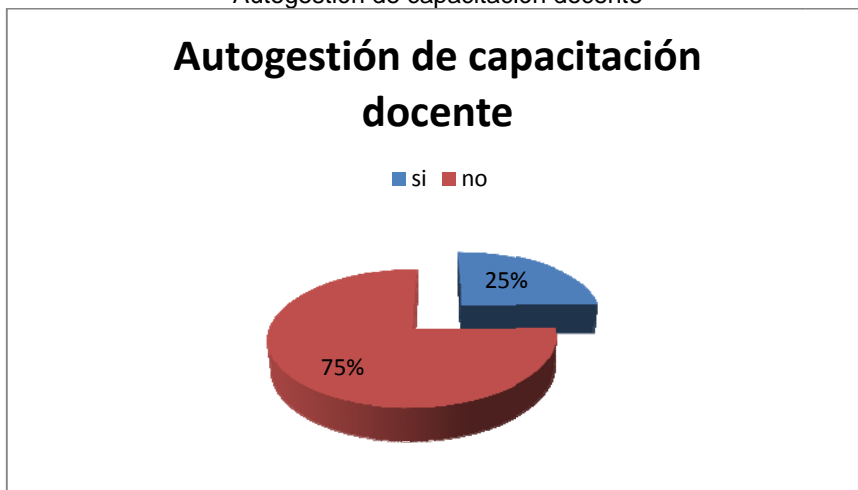
Un veinte y cinco por ciento de profesores dice si haber gestionado por parte de ellos la actualización pedagógica requerida, mientras que un setenta y cinco por ciento asegura no haberla auto gestionado.

Tabla 10
 Autogestión de capacitación docente

Autogestión de capacitación docente	Frecuencia	Porcentaje
si	5	25%
no	15	75%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
 Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 10
Autogestión de capacitación docente



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Capacitación por cuenta propia

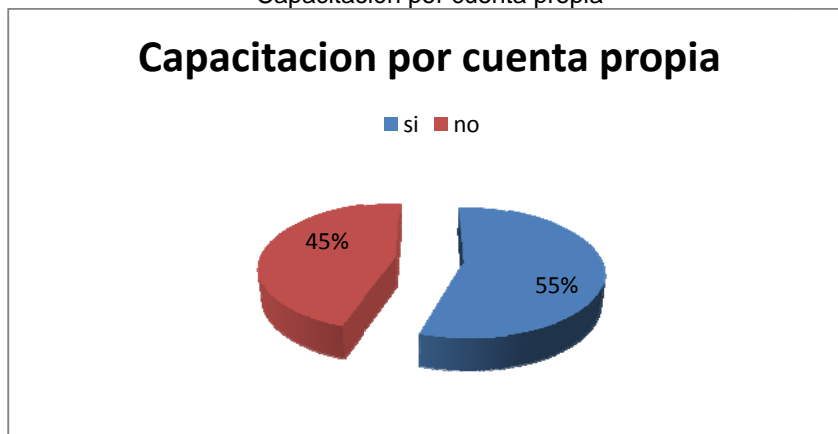
El cincuenta y cinco por ciento de maestros encuestados manifiesta que si se capacita pedagógicamente por su propia cuenta, mientras que el cuarenta y cinco restante dice no hacerlo.

Tabla 11
Capacitación por cuenta propia

Capacitación por cuenta propia	Frecuencia	Porcentaje
si	11	55%
no	9	45%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 11
Capacitación por cuenta propia



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Capacitación en línea con el centro

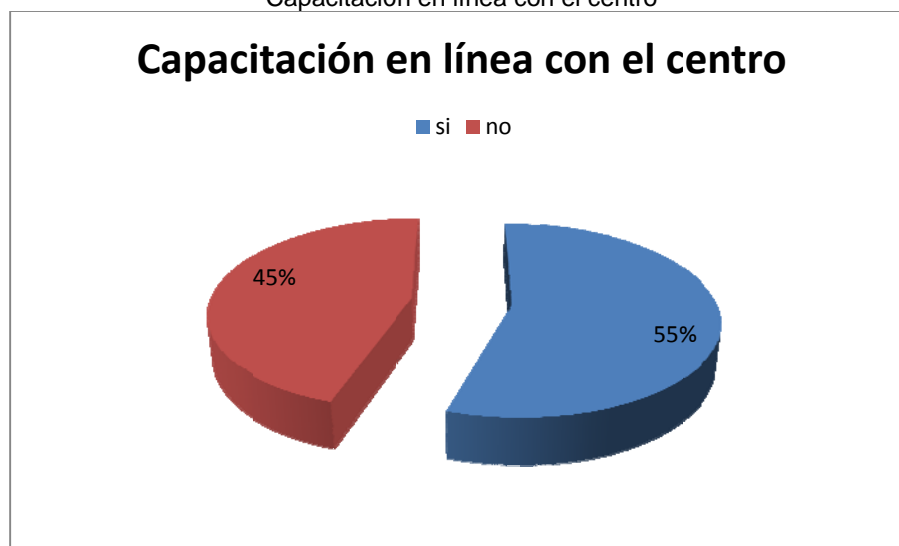
El cincuenta y cinco por ciento de maestros encuestados manifiesta que si se capacita en la misma línea pedagógica seguida por la unidad educativa, mientras que el cuarenta y cinco restante dice no hacerlo así.

Tabla 12
Capacitación en línea con el centro

Capacitación en línea con el centro	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	55%
no	9	45%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 12
Capacitación en línea con el centro



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Actividades pedagógicas encaminadas a los objetivos del centro

El cien por ciento de maestros encuestados manifiesta que si encamina sus actividades en la misma línea pedagógica seguida por la unidad educativa

Tabla 13
Actividades pedagógicas encaminadas a los objetivos del centro

Actividades pedagógicas encaminadas a los objetivos del centro	Frecuencia	Porcentaje
si	20	100%
no	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 13
 Actividades pedagógicas encaminadas a los objetivos del centro



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
 Elaboración: Franklin Pinto

Componentes de la relación con los alumnos

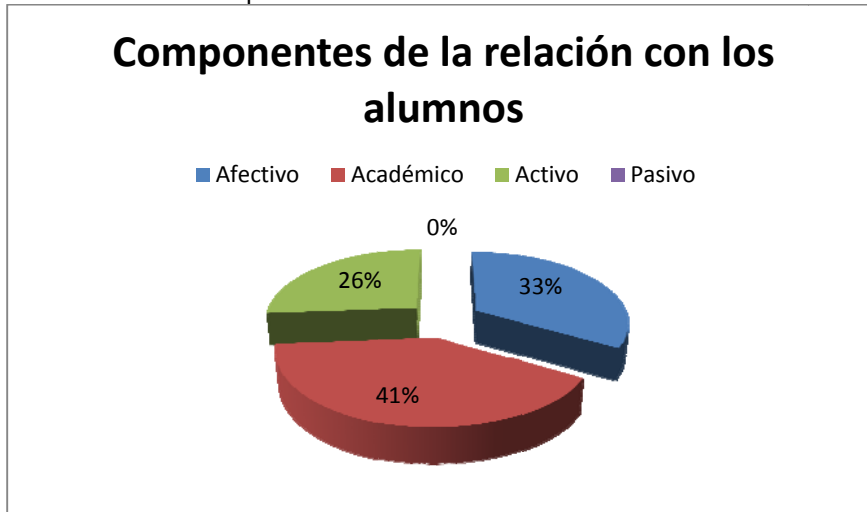
De los encuestados el veinte y seis por ciento manifiesta que existe una componente afectivo en su relación con los alumnos, el treinta y tres por ciento dice que existe una componente activa en la relación con sus alumnos, mientras que el cuarenta y uno por ciento de encuestados manifiesta que la componente en la relación con sus alumnos es académica

Tabla 14
 Componentes de la relación con los alumnos

Componentes de la relación con los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Afectivo	14	70%
Académico	17	85%
Activo	11	55%
Pasivo	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
 Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 14
Componentes de la relación con los alumnos



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Realización de la planificación

La totalidad de docentes encuestados manifiestan que son ellos mismos quienes planifican sus clases.

Tabla 15
Realización de la planificación

Realización de la planificación	Frecuencia	Porcentaje
Maestro	20	100%
El centro educativo	0	0%
El ministerio	0	0%
otro	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 15
Realización de la planificación



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Didáctica empleada al impartir la clase

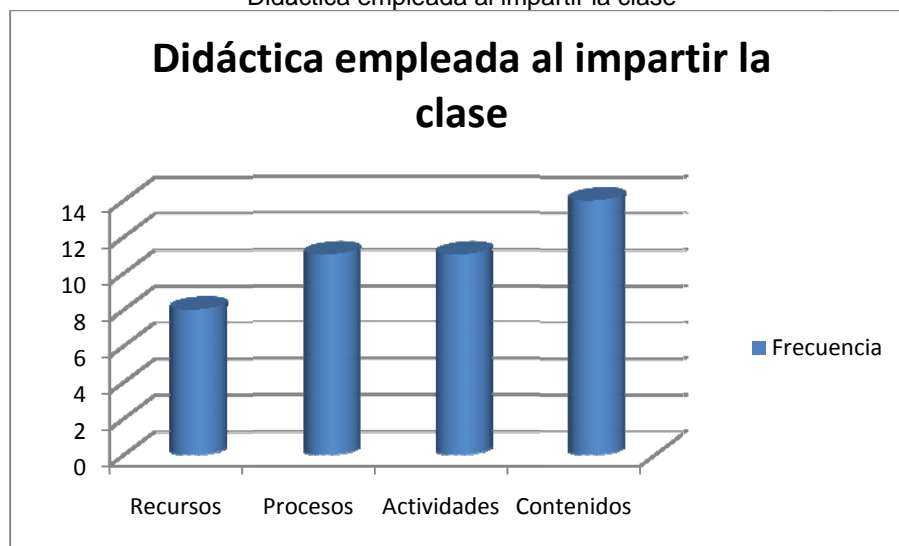
Para el diez y ocho por ciento de los maestros investigados, emplean la didáctica mediante los recursos para impartir sus clases, veinte y cinco por ciento de los maestros investigados aplican la didáctica por medio de procesos, veinte y cinco por ciento de los maestros emplean las actividades en la clase y treinta y dos por ciento de los encuestados se basan en los contenidos para impartir sus clases.

Tabla 16
Didáctica empleada al impartir la clase

Didáctica empleada al impartir la clase	Frecuencia	Porcentaje
Recursos	8	18%
Procesos	11	25%
Actividades	11	25%
Contenidos	14	32%
Total		100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 16
Didáctica empleada al impartir la clase



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Teoría o modelo pedagógico en el que centra su labor educativa

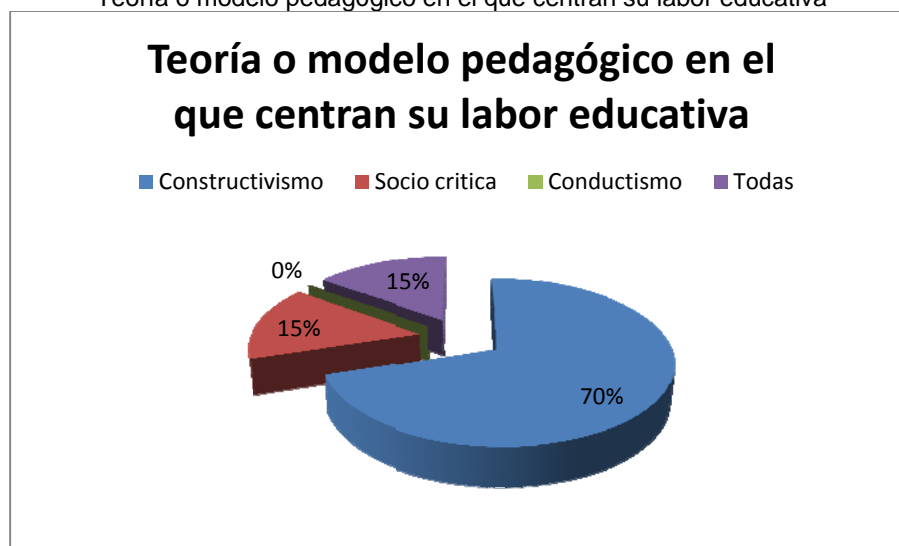
El setenta por ciento de los docentes encuestados dice aplicar las teorías del modelo constructivista en su práctica, el quince por ciento de maestros manifiesta que en su labor educativa aplica las teorías socio críticas, ninguno de los maestros dice aplicar el conductismo como modelo de sus prácticas rutinarias pero el quince por ciento manifiesta emplear todos los modelos anteriores en su labor educativa.

Tabla 17
Teoría o modelo pedagógico en el que centra su labor educativa

Teoría o modelo pedagógico en el que centran su labor educativa	Frecuencia	Porcentaje
Constructivismo	14	70%
Socio critica	3	15%
Conductismo	0	0%
Todas	3	15%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 17
Teoría o modelo pedagógico en el que centran su labor educativa



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Elevación del nivel afectivo y académico de los alumnos por las prácticas docentes

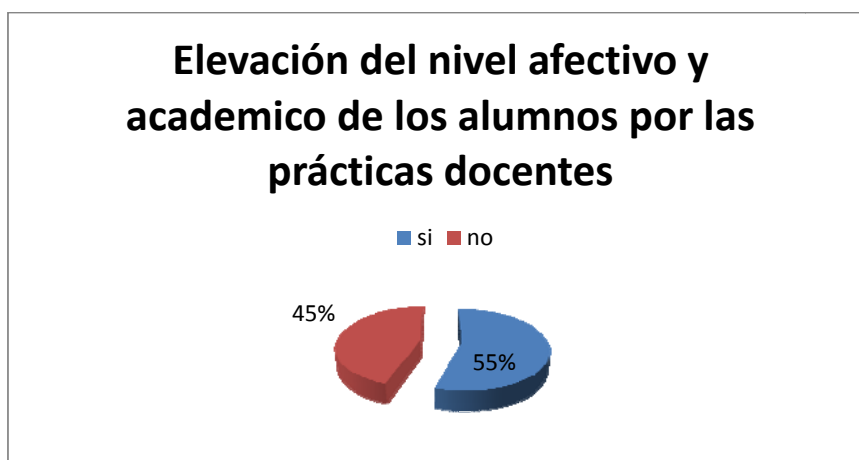
De los maestros encuestados el cuarenta y cinco por ciento manifiesta haber evaluado sus prácticas educativas y observado que no existe una elevación del nivel afectivo y académico de sus alumnos, mientras que un cincuenta y cinco por ciento de encuestados manifiesta el si haber observado un incremento en el nivel afectivo y académico en los alumnos por sus prácticas docentes.

Tabla 18
Elevación del nivel afectivo y académico de los alumnos por las prácticas docentes

Elevación del nivel afectivo y académico de los alumnos por las prácticas docentes	Frecuencia	Porcentaje
si	11	55%
no	9	45%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 18
Elevación del nivel afectivo y académico de los alumnos por las prácticas docentes



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Modelo pedagógico empleado apropiado para el desarrollo de la educación de niños o jóvenes.

El ochenta y cinco de los docentes encuestados si considera el modelo empleado como adecuado para el desarrollo de la educación de sus alumnos, mientras que un quince por ciento restante de docentes no considera el modelo empleado como adecuado para el desarrollo de sus alumnos.

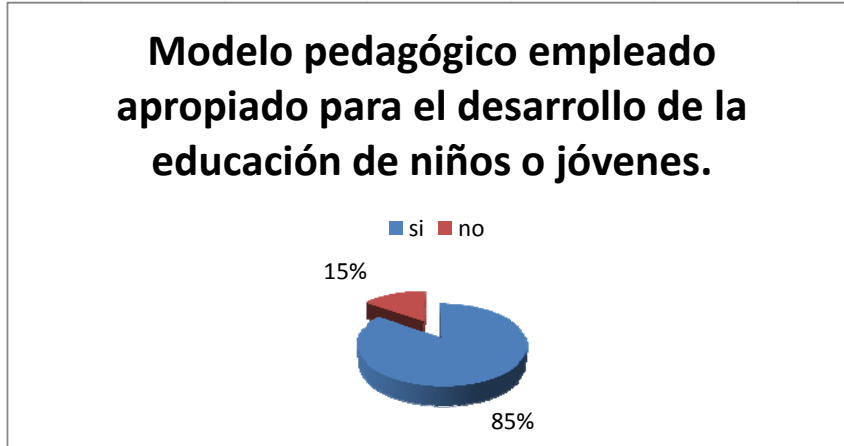
Tabla 19
Modelo pedagógico empleado apropiado para el desarrollo de la educación de niños o jóvenes.

Modelo pedagógico empleado apropiado para el desarrollo de la educación de niños o jóvenes.	Frecuencia	Porcentaje
si	17	85%
no	3	15%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 19

Modelo pedagógico empleado apropiado para el desarrollo de la educación de niños o jóvenes.



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Asimilación del modelo pedagógico por los estudiantes

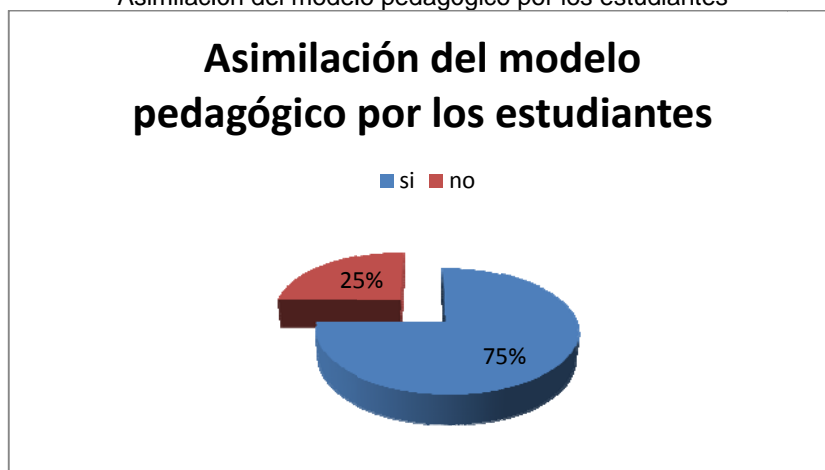
El setenta y cinco de los docentes encuestados si considera el modelo empleado como asimilado por sus alumnos, mientras que un veinte y cinco por ciento restante de docentes no considera el modelo empleado como asimilado por sus alumnos.

Tabla 20
Asimilación del modelo pedagógico por los estudiantes

Asimilación del modelo pedagógico por los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
si	15	75%
no	5	25%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 20
Asimilación del modelo pedagógico por los estudiantes



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Respuesta de los alumnos luego de un periodo considerable

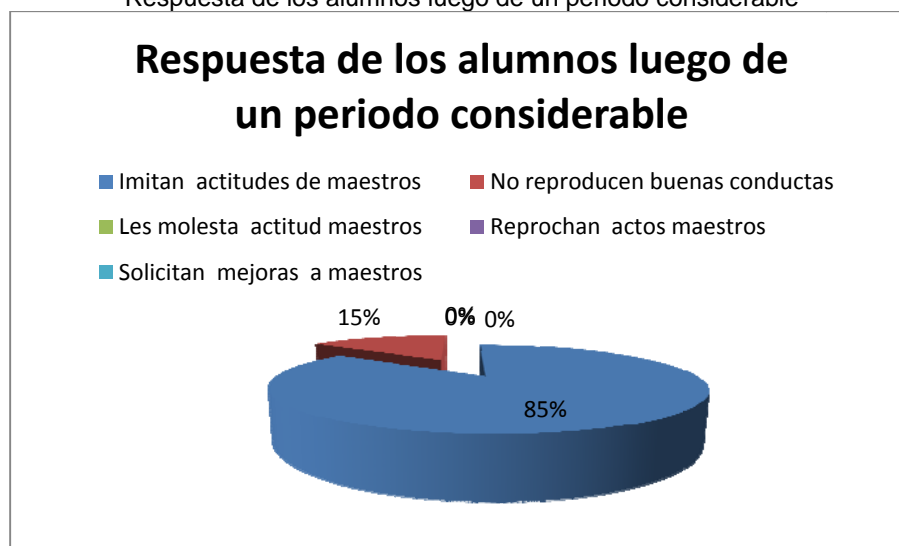
Los maestros encuestados manifiestan en un ochenta cinco por ciento que luego de un periodo considerable sus alumnos imitan sus actitudes, mientras que un quince por ciento de maestros dice que los alumnos no reproducen buenas conductas después de un tiempo considerable

Tabla 21
Respuesta de los alumnos luego de un periodo considerable

Respuesta de los alumnos luego de un periodo considerable	Frecuencia	Porcentaje
Imitan actitudes de maestros	17	85%
No reproducen buenas conductas	3	15%
Les molesta actitud maestros	0	0%
Reprochan actos maestros	0	0%
Solicitan mejoras a maestros	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 21
Respuesta de los alumnos luego de un periodo considerable



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Acciones de los docentes al detectar problemas en los estudiantes

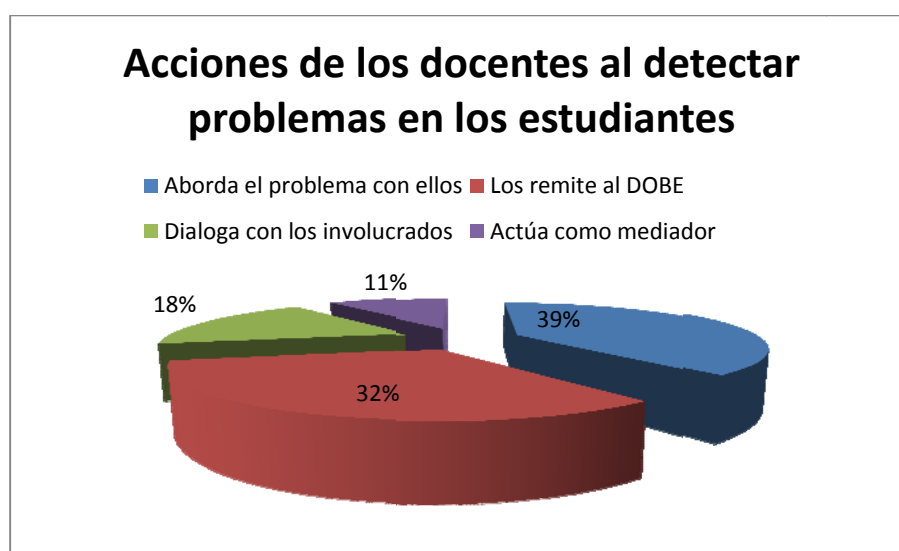
De los maestros encuestados once manifiesta que al detectar problemas con sus alumnos aborda el problema con ellos, nueve de los docentes dice enviarlo al DOBE, cinco dialogan con los involucrados y tres de los maestros encuestados manifiesta que su actuación es de mediador cuando detecta problemas con los estudiantes.

Tabla 22
Acciones de los docentes al detectar problemas en los estudiantes

Acciones de los docentes al detectar problemas en los estudiantes	TOTAL	Porcentaje
Aborda el problema con ellos	11	39%
Los remite al DOBE	9	32%
Dialoga con los involucrados	5	18%
Actúa como mediador	3	11%
Total		100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 22
Acciones de los docentes al detectar problemas en los estudiantes



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Acciones de los docentes al detectar problemas conductuales en los estudiantes

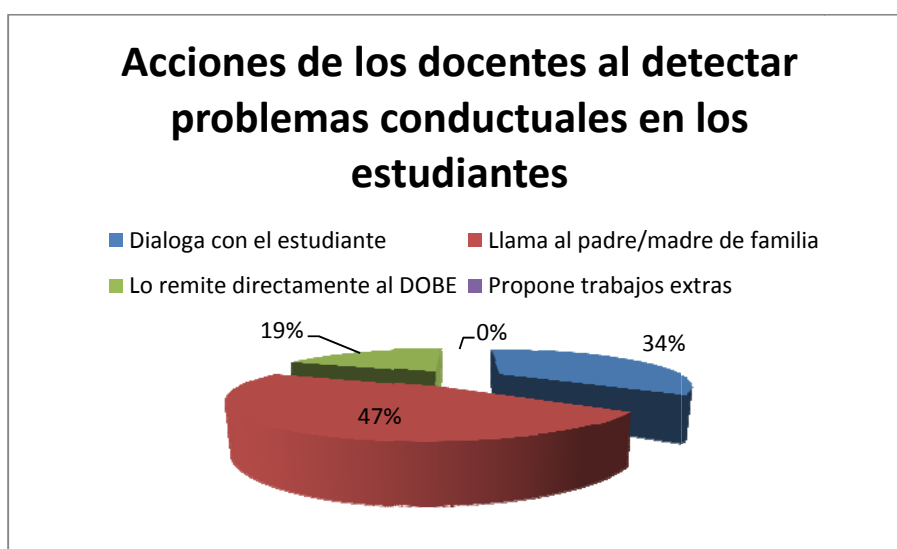
De los maestros encuestados once manifiestan que al detectar problemas conductuales con sus alumnos dialogan con ellos, quince de los docentes llaman al representante del estudiante, seis lo remiten al DOBE y ninguno de los maestros encuestados dice enviar trabajos extra a los alumnos cuando detecta problemas conductuales

Tabla 23
Acciones de los docentes al detectar problemas conductuales en los estudiantes

Acciones de los docentes al detectar problemas conductuales en los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Dialoga con el estudiante	11	34%
Llama al padre/madre de familia	15	47%
Lo remite directamente al DOBE	6	19%
Propone trabajos extras	0	0%
Total		100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 23
Acciones de los docentes al detectar problemas conductuales en los estudiantes



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

La información de los padres de familia ayuda a solucionar problemas de los estudiantes

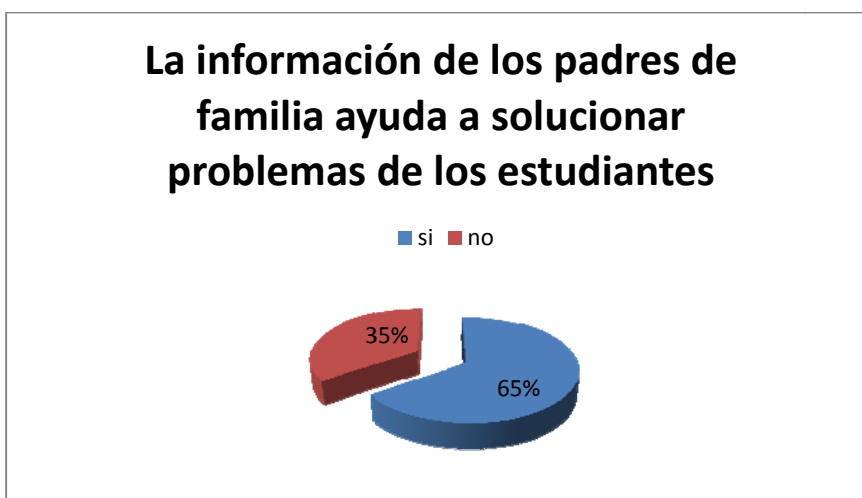
El sesenta y cinco por ciento de maestros encuestados cree que los padres son quienes proporcionan información para ayudar a los alumnos, mientras que el treinta y cinco por ciento restantes considera que los padres no son los que proporcionan información para ayudar a los estudiantes.

Tabla 24
La información de los padres de familia ayuda a solucionar problemas de los estudiantes

La información de los padres de familia ayuda a solucionar problemas de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
si	13	65%
no	7	35%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 24
La información de los padres de familia ayuda a solucionar problemas de los estudiantes



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Frecuencia con la que los docentes ven a los padres de familia

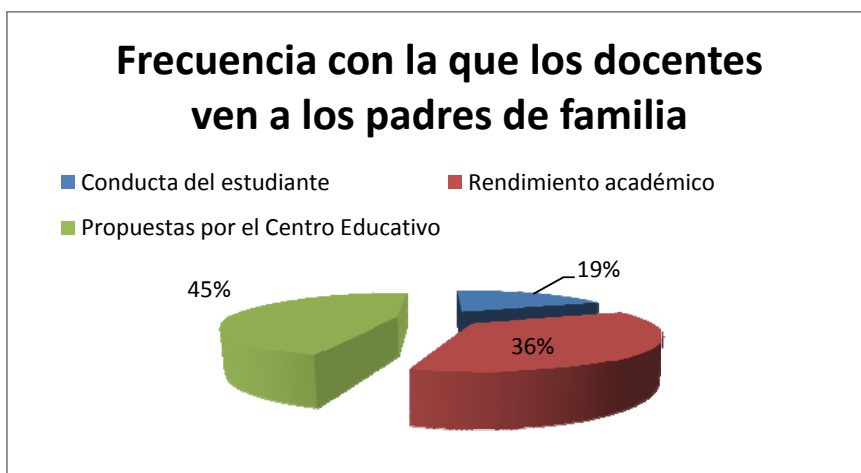
Para catorce de los maestros encuestados la frecuencia con la que se ve a los padres está determinada por la planificada por el centro educativo, para once docentes la frecuencia de visitas de los padres depende del rendimiento académico y para 6 de los maestros encuestados depende de la conducta del estudiante.

Tabla 25
Frecuencia con la que los docentes ven a los padres de familia

Frecuencia con la que los docentes ven a los padres de familia	Frecuencia	Porcentaje
Conducta del estudiante	6	19%
Rendimiento académico	11	36%
Propuestas por el Centro Educativo	14	45%
Total		100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 25
Frecuencia con la que los docentes ven a los padres de familia



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Los docentes intervienen en los problemas familiares

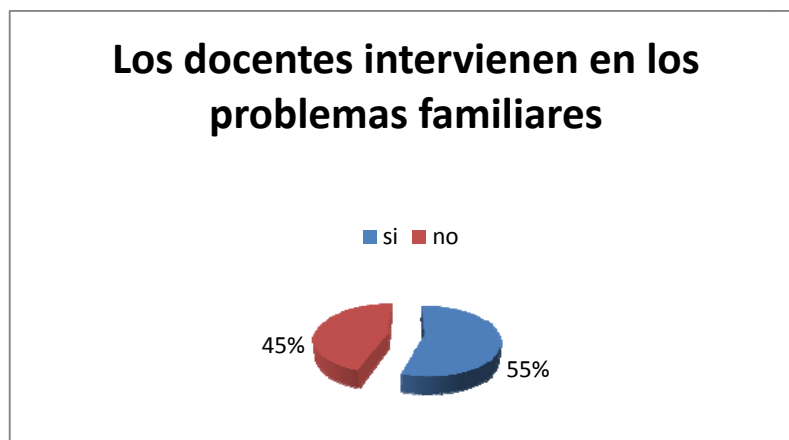
De los maestros encuestados el cincuenta y cinco por ciento considera que el docente si debe intervenir en los problemas familiares mientras que el cuarenta y cinco restante considera que no.

Tabla 26
Los docentes intervienen en los problemas familiares

Los docentes intervienen en los problemas familiares	Frecuencia	Porcentaje
si	11	55%
no	9	45%
Total	20	100%

Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 26
Los docentes intervienen en los problemas familiares



Fuente: Encuesta a profesores de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Población estudiantil T.W. Anderson

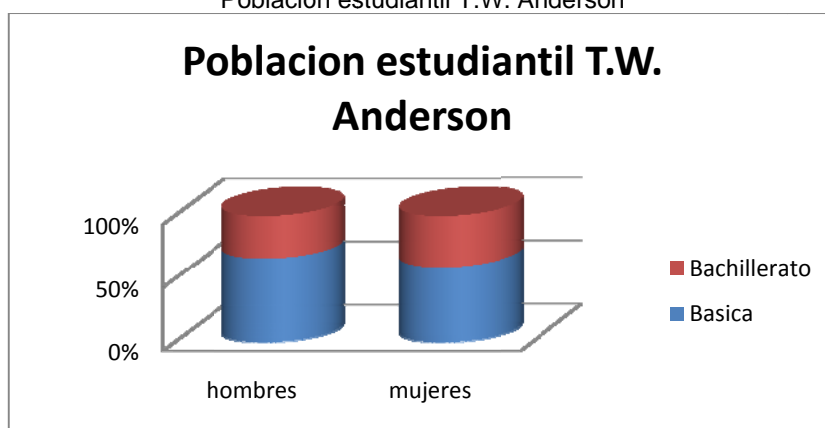
La población estudiantil de la unidad educativa T.W. Anderson tiene un total de 788 alumnos entre la sección básica y el bachillerato con un 54,4 % de varones y un 45,6% de mujeres

Tabla 27
Población estudiantil T.W. Anderson

Población estudiantil T.W. Anderson			
Sección	hombres	mujeres	total
Básica	283	212	495
Bachillerato	146	147	293
Total	429	359	788
Porcentaje	54%	46%	100%

Fuente: Secretaria T.W. Anderson 2011
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 27
Población estudiantil T.W. Anderson



Fuente: Secretaria T.W. Anderson 2011
Elaboración: Franklin Pinto

Muestra de estudiantes a los que se realizó la encuesta

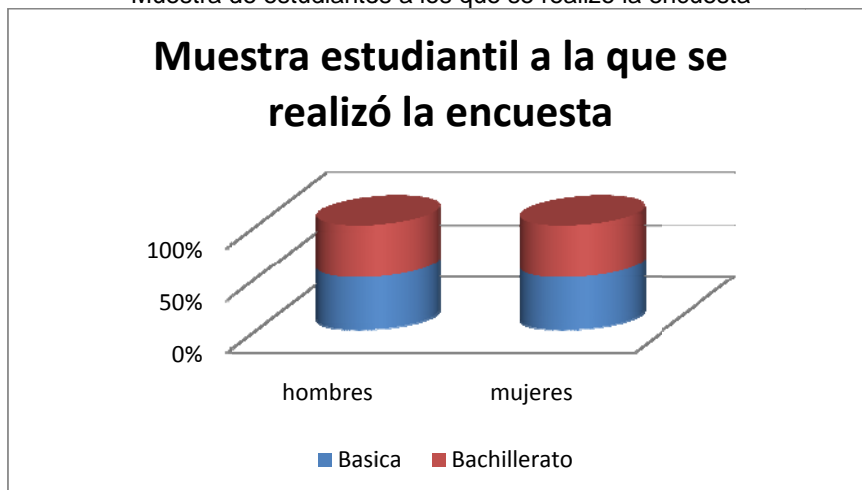
La encuesta se realizó a un total de cuarenta estudiantes seleccionados aleatoriamente por estratos de género y por año de educación.

Tabla 28
Muestra de estudiantes a los que se realizó la encuesta

Muestra estudiantil a la que se realizó la encuesta			
Sección	hombres	mujeres	total
Básica	10	10	20
Bachillerato	10	10	20
Total	20	20	40
Porcentaje	50%	50%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Grafico 28
Muestra de estudiantes a los que se realizo la encuesta



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Así el cincuenta por ciento de alumnos encuestados es de género femenino, y se ha tratado de que los alumnos pertenezcan a los diferentes cursos de la unidad educativa.

Conocimiento del PEI de la institución

Se investigó si los alumnos conocían el plan educativo institucional mediante preguntas relacionadas a la misión, visión o políticas del centro.

Tabla 29
Conocimiento del PEI de la institución

Conocimiento del PEI de la institución	Frecuencia	Porcentaje
si	10	25%
no	30	75%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 29
Conocimiento del PEI de la institución



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El setenta y cinco por ciento de los encuestados manifiesta no conocer el PEI de la institución, el restante veinte y cinco por ciento si lo conoce.

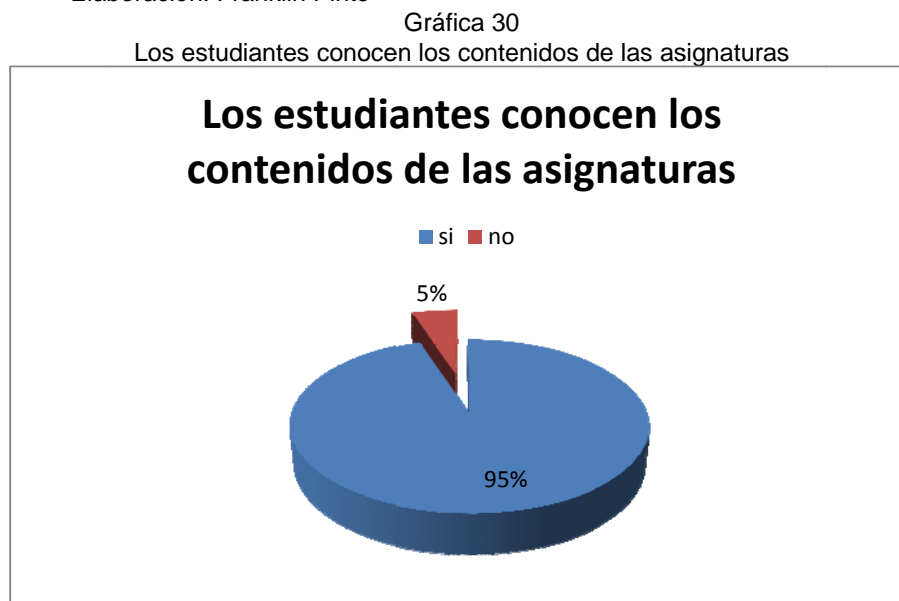
Información de contenidos de asignatura por parte de los maestros a los alumnos al inicio de un periodo

Par conocer si los docentes informan sobre los contenidos a tratar en cada periodo se consultó a los estudiantes sobre el tema, con los siguientes resultados:

Tabla 30
Los estudiantes conocen los contenidos de las asignaturas

Los estudiantes conocen los contenidos de las asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
si	38	95%
no	2	5%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El noventa y cinco por ciento de los estudiantes manifiesta conocer los contenidos de estudio al inicio de un periodo, el cinco por ciento restantes dice no conocerlos.

Preparación de los maestros mediante cursos impartidos en el centro

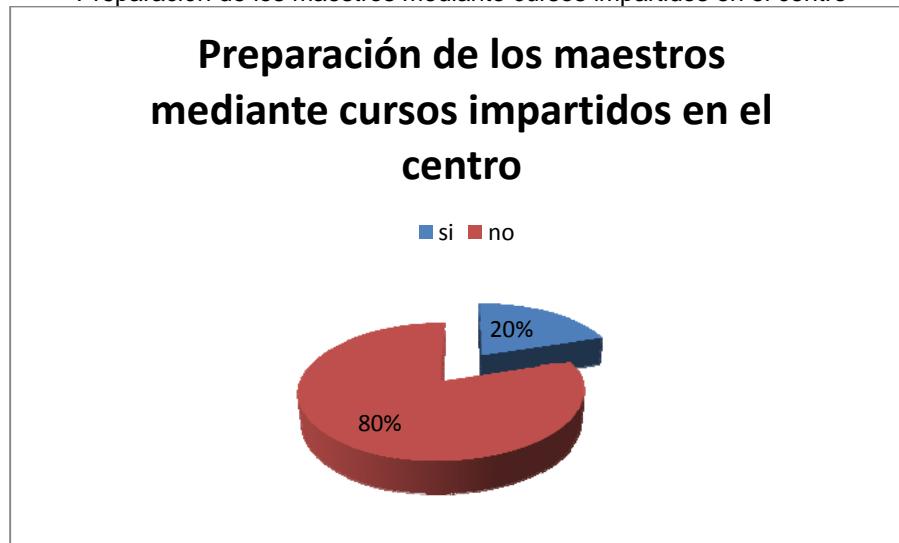
Para conocer sobre si los maestros reciben cursos impartidos por el centro se consulto a los estudiantes si los docentes les han comunicado tal cosa o si han tenido vacaciones por tal motivo, conociéndose lo siguiente:

Tabla 31
Preparación de los maestros mediante cursos impartidos en el centro

Preparación de los maestros mediante cursos impartidos en el centro	Frecuencia	Porcentaje
si	8	20%
no	32	80%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 31
Preparación de los maestros mediante cursos impartidos en el centro



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El ochenta por ciento de los alumnos encuestados manifestó que los maestros no reciben cursos de capacitación por parte del centro, y el veinte por ciento restante dijo que sí.

Preparación docente fuera del centro educativo

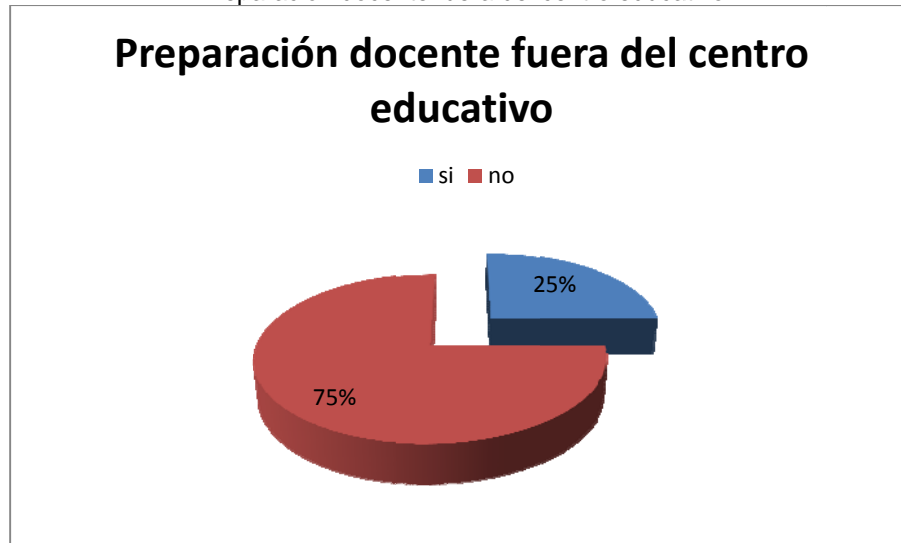
Al investigar sobre si los docentes se preparan en educación fuera del centro educativo se preguntó a los alumnos por si ellos han escuchado o saben si sus maestros así lo hacen, obteniéndose lo siguiente:

Tabla 32
Preparación docente fuera del centro educativo

Preparación docente fuera del centro educativo	Frecuencia	Porcentaje
si	10	25%
no	30	75%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 32
Preparación docente fuera del centro educativo



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica

Elaboración: Franklin Pinto

El setenta y cinco por ciento de los estudiantes encuestados manifestó que los docentes no se preparan fuera del centro y el veinte y cinco por ciento los alumnos consultados contestó que sí.

La práctica educativa de los docentes está al servicio del estudiante

Para indagar si la práctica está al servicio de los estudiantes se preguntó la forma de dar sus clases obteniéndose los siguientes resultados

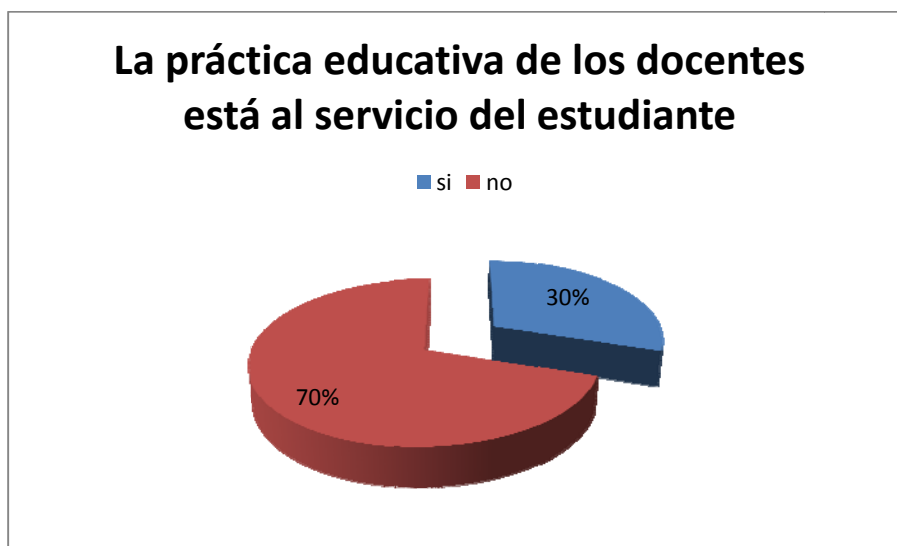
Tabla 33
La práctica educativa de los docentes está al servicio del estudiante

La práctica educativa de los docentes está al servicio del estudiante	Frecuencia	Porcentaje
si	12	30%
no	28	70%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica

Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 33
La práctica educativa de los docentes está al servicio del estudiante



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El setenta por ciento dijo que los docentes no ponen sus prácticas al servicio de los alumnos, mientras que el treinta por ciento de los alumnos consultados contestó afirmativamente.

Los maestros planifican las clases

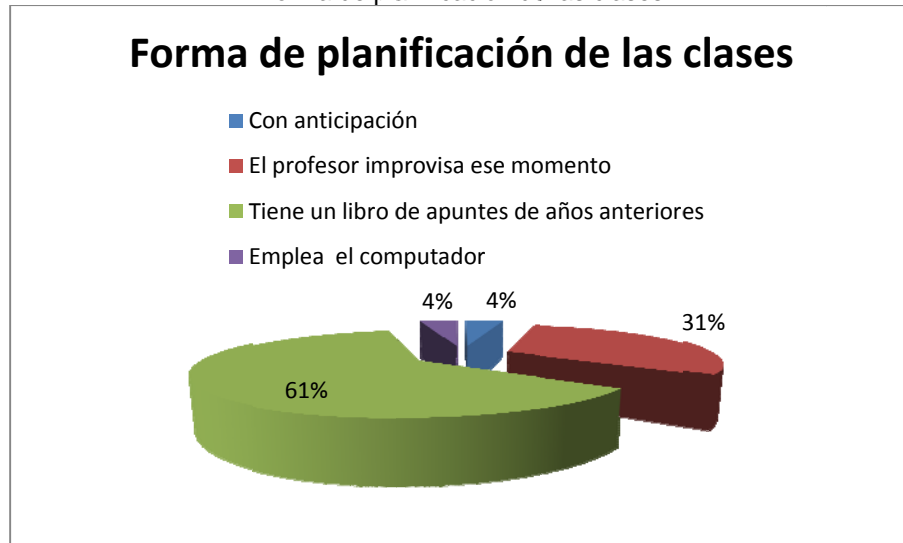
El sesenta y dos por ciento de alumnos consultados manifestó que los docentes se ayudan de un libro o cuaderno de apuntes para impartir sus clases, el treinta y uno por ciento de los consultados manifiesta sus maestros improvisan, el cuatro por ciento menciona que su maestro utiliza el ordenador para planificar su clase y el cuatro por ciento considera que el docente planifica con anticipación su clase.

Tabla 34
Forma de planificación de las clases

Forma de planificación de las clases	Frecuencia	Porcentaje
Con anticipación	2	4%
El profesor improvisa ese momento	16	31%
Tiene un libro de apuntes de años anteriores	32	61%
Emplea el computador	2	4%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 34
Forma de planificación de las clases



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Forma de impartir la clase

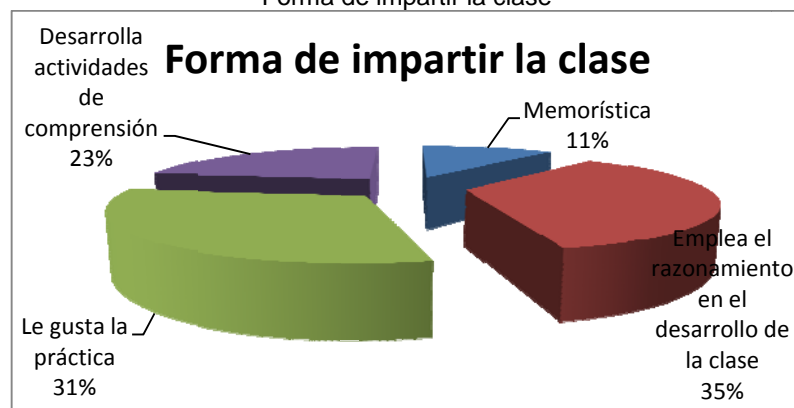
Para indagar sobre la forma en que los maestros imparten las clases se dieron algunas alternativas obteniéndose los siguientes resultados

Tabla 35
Forma de impartir la clase

Forma de impartir la clase	Frecuencia	Porcentaje
Memorística	6	12%
Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase	18	35%
Le gusta la práctica	16	31%
Desarrolla actividades de comprensión	12	23%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 35
Forma de impartir la clase



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto.

Dieciocho de los alumnos encuestados que representa el treinta y cinco por ciento considera que su maestro emplea el razonamiento en el desarrollo de sus clases, mientras que diez y seis de ellos que representa el treinta y uno por ciento considera que al profesor le gusta la práctica, veinte y tres por ciento de los encuestados manifiesta que usa actividades para la comprensión y doce por ciento de los consultados considera que la forma de dar las clases es memorística.

Relación maestro alumnos

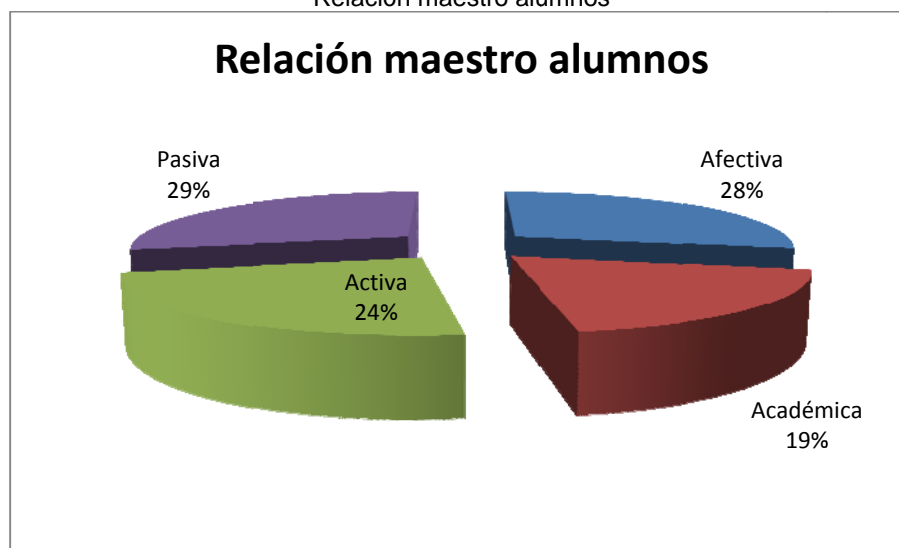
Se consultó a los alumnos sobre la relación que su maestro mantiene con ellos, dándoles algunas opciones, dentro de las cuales podían escoger más de una, obteniéndose los siguientes resultados

Tabla 36
Relación maestro alumnos

Relación maestro alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Afectiva	12	29%
Académica	8	19%
Activa	10	24%
Pasiva	12	29%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Grafico 36
Relación maestro alumnos



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El veinte y nueve por ciento de los alumnos encuestados considera afectiva la relación maestro alumno, el veinte y cuatro por ciento de los alumnos encuestados considera la relación pasiva, veinte y ocho por ciento de los alumnos considera la

relación maestro alumno activa y diez y nueve por ciento de los alumnos considera la relación académica.

Recursos empleados por el maestro

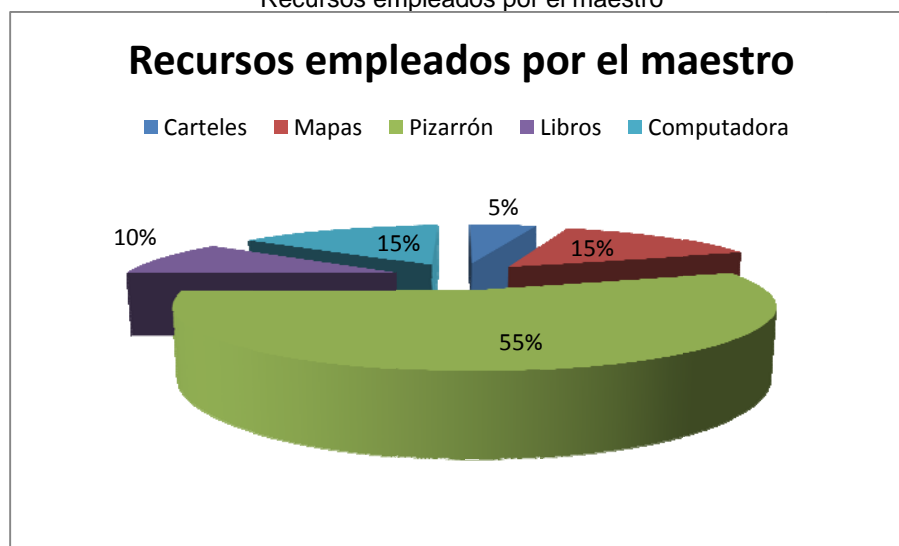
Se preguntó a los encuestados sobre los recursos más empleados por sus maestros obteniéndose los siguientes resultados

Tabla 37
Recursos empleados por el maestro

Recursos empleados por el maestro	Porcentaje
Carteles	5%
Mapas	15%
Pizarrón	55%
Libros	10%
Computadora	15%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 37
Recursos empleados por el maestro



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El cincuenta y cinco por ciento menciona el pizarrón como el recurso que su maestro usa, el quince por ciento de los alumnos dice que son los mapas los recursos de sus maestros, otro quince por ciento piensa que la computadora es el recurso más empleado por su maestro, un diez por ciento manifestó que son los libros de texto los recursos de sus maestros; y un cinco por ciento manifiesta que son los carteles.

Técnicas empleadas por el maestro

Se preguntó a los encuestados sobre las técnicas que sus profesores emplean, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 38
Técnicas empleadas por el maestro

Técnicas empleadas por el maestro	Frecuencia	Porcentaje
Problemas de aplicación	2	3%
Ejercicios	4	6%
Organizadores gráficos	28	39%
Exposiciones (puesta en común)	16	22%
Demostraciones	2	3%
Repeticiones	20	28%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 38
Técnicas empleadas por el maestro



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

De los encuestados el treinta y nueve por ciento considera que la técnica más empleado por sus maestros está basada en los organizadores gráficos, el veinte y ocho por ciento en las repeticiones, un veinte y dos por ciento de los encuestados considera que la técnica más usada está basada en las exposiciones (puesta en común), un seis por ciento los ejercicios, y un tres por ciento de los encuestados considera tanto los problemas de aplicación como las demostraciones, la técnica empleada por los docentes.

Ambiente de la clase

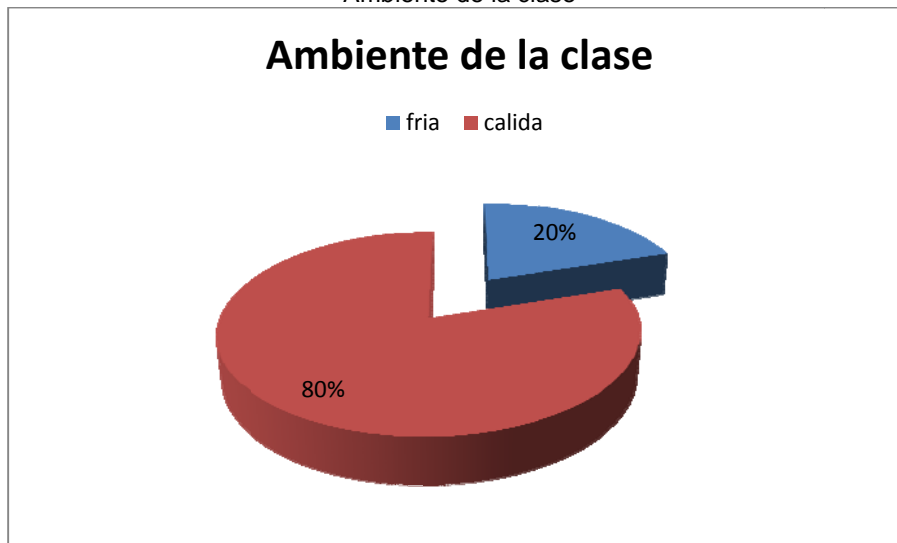
Al consultar a los alumnos sobre el ambiente de la clase se obtuvo los siguientes resultados

Tabla 39
Ambiente de la clase

Ambiente de la clase	Frecuencia	Porcentaje
fría	8	20%
cálida	32	80%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 39
Ambiente de la clase



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

El ochenta por ciento de los alumnos considera que el ambiente de la clase es cálido, mientras que el veinte por ciento considera frío el ambiente de clase.

Mejora del nivel académico por la forma de exponer las clases

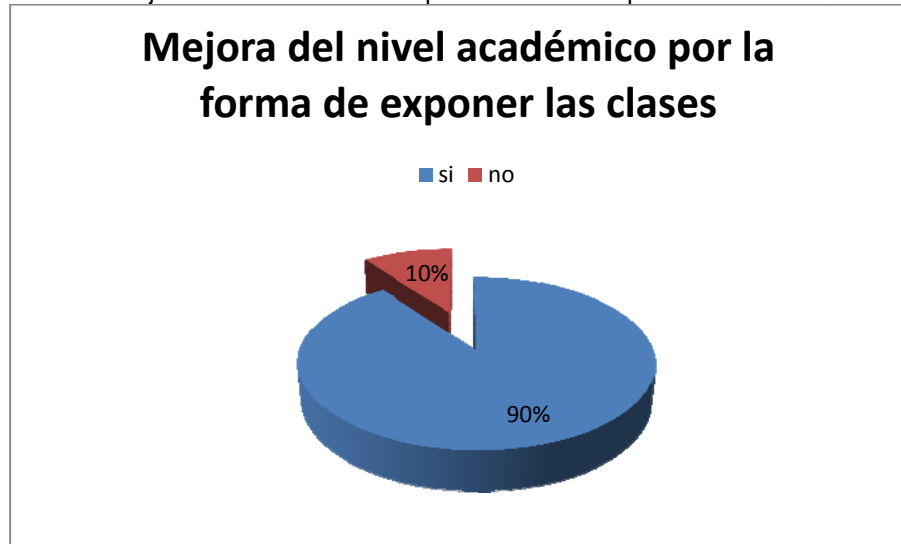
De los alumnos encuestados el noventa por ciento considera que su nivel académico mejoró por la forma en que sus maestros exponen sus clases mientras que el diez por ciento no lo considera así.

Tabla 40
Mejora del nivel académico por la forma de exponer las clases

Mejora del nivel académico por la forma de exponer las clases	Frecuencia	Porcentaje
si	36	90%
no	4	10%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 40
Mejora del nivel académico por la forma de exponer las clases



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Consideración de que la forma de dar las clases de tus maestros es la apropiada

El ochenta y cinco por ciento de estudiantes encuestados considera que la forma de dar las clases de sus profesores es la apropiada, mientras que el restante quince por ciento considera lo contrario.

Tabla 41
Consideración de que la forma de dar las clases de tus maestros es la apropiada

Consideración de que la forma de dar las clases de tus maestros es la apropiada	Frecuencia	Porcentaje
si	34	85%
no	6	15%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 41

Consideración de que la forma de dar las clases de tus maestros es la apropiada



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

A los alumnos les gusta de sus maestros

El treinta y nueve por ciento de los encuestados gustan de la buenas conductas de maestros, cuarenta y dos por ciento de los encuestados gustan de la preocupación que demuestran por ellos y el diez y nueve por ciento de los encuestados manifiesta que son las actitudes de sus maestros lo les gusta más de ellos.

Tabla 42
A los alumnos les gusta de sus maestros

A los alumnos les gusta de sus maestros	Frecuencia	Porcentaje
Sus actitudes	10	19%
Sus buenas conductas	20	39%
Su preocupación por ti	22	42%
Total		100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 42
A los alumnos les gusta de sus maestros



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Acciones del profesor cuando los alumnos tienen problemas

Veinte y seis de los encuestados manifiesta que cuando tienen problemas los docentes conversan con ellos, catorce de los alumnos dicen que los profesores les ayudan cuando presentan problemas y ninguno de los alumnos encuestados manifiesta que los docentes refieran los casos de problemas al DOBE.

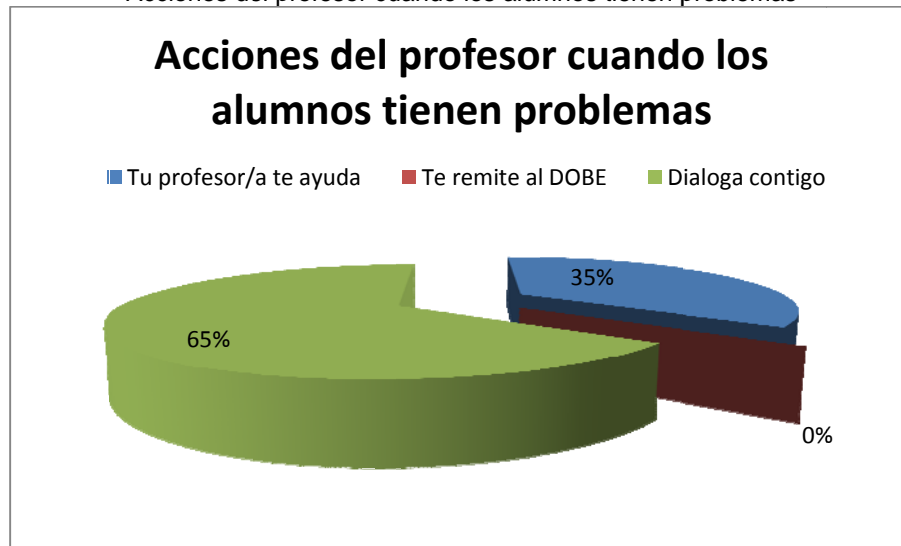
Tabla 43
Acciones del profesor cuando los alumnos tienen problemas

Acciones del profesor cuando los alumnos tienen problemas	Frecuencia	Porcentaje
Tu profesor/a te ayuda	14	35%
Te remite al DOBE	0	0%
Dialoga contigo	26	65%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 44

Acciones del profesor cuando los alumnos tienen problemas



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Los alumnos en apuros gustaría que sus maestros hicieran

De los alumnos encuestados, treinta y seis de ellos, es decir el noventa por ciento manifiesta que en situaciones de apuros les gustaría recibir la consideración de sus docentes, dos de ellos es decir el cinco por ciento gustaría de recibir ayuda de sus docentes en situaciones de apuros y problemas, el restante cinco por ciento no sabe o no le gustaría recibir nada de sus maestros en situaciones conflictivas.

Tabla 45

Los alumnos en apuros gustaría que sus maestros hicieran

Los alumnos en apuros gustaría que sus maestros hicieran	Frecuencia	Porcentaje
nos considere	36	90%
nos ayude	2	5%
nada / no sabe	2	5%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 45
Los alumnos en apuros gustaría que sus maestros hicieran



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Acciones de los maestros cuando detectan malas conductas en los alumnos

El sesenta por ciento de los encuestados dicen que sus docentes dialogan con ellos cuando presenta problemas comportamentales, mientras que el cuarenta por ciento restante dice que sus profesores llaman a los representantes cuando ven mala conducta en los alumnos

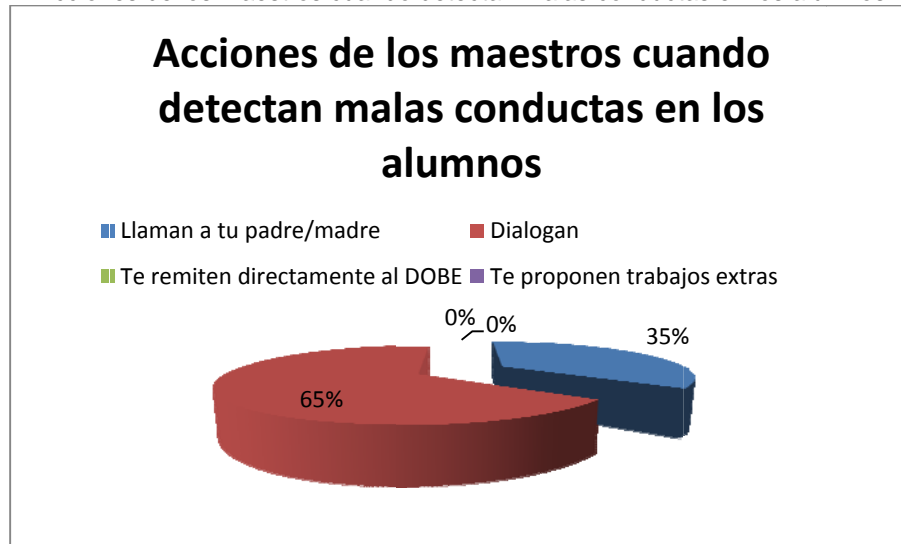
Tabla 46
Acciones de los maestros cuando detectan malas conductas en los alumnos

Acciones de los maestros cuando detectan malas conductas en los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Llaman a tu padre/madre	14	35%
Dialogan	26	65%
Te remiten directamente al DOBE	0	0%
Te proponen trabajos extras	0	0%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 46

Acciones de los maestros cuando detectan malas conductas en los alumnos



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Ayuda de los maestros en los problemas estudiantiles

El sesenta y cinco por ciento de los alumnos encuestados considera que sus maestros pueden ayudar con los problemas del colegio, mientras que el treinta y cinco por ciento restante considera que no es así.

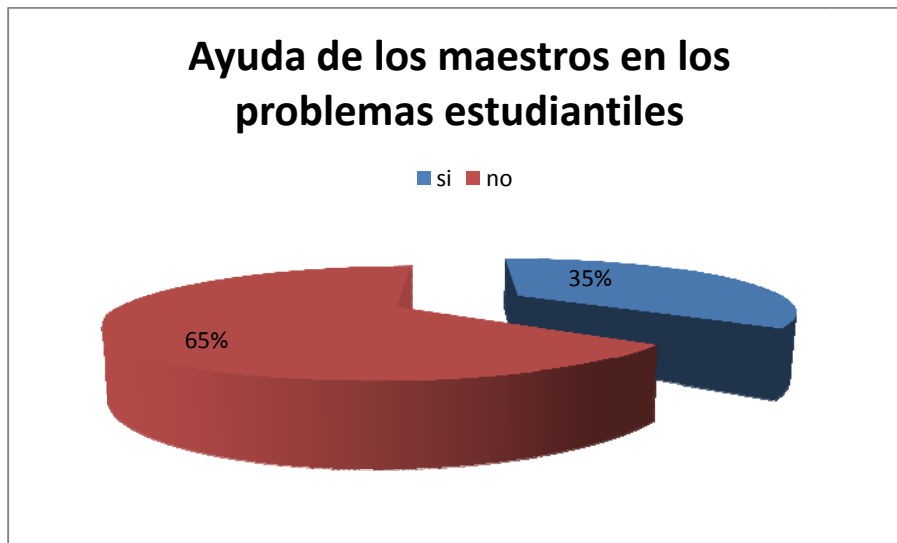
Tabla 47

Ayuda de los maestros en los problemas estudiantiles

Ayuda de los maestros en los problemas estudiantiles	Frecuencia	Porcentaje
si	14	35%
no	26	65%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 47
Ayuda de los maestros en los problemas estudiantiles



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Comunicación de maestros y padres de familia

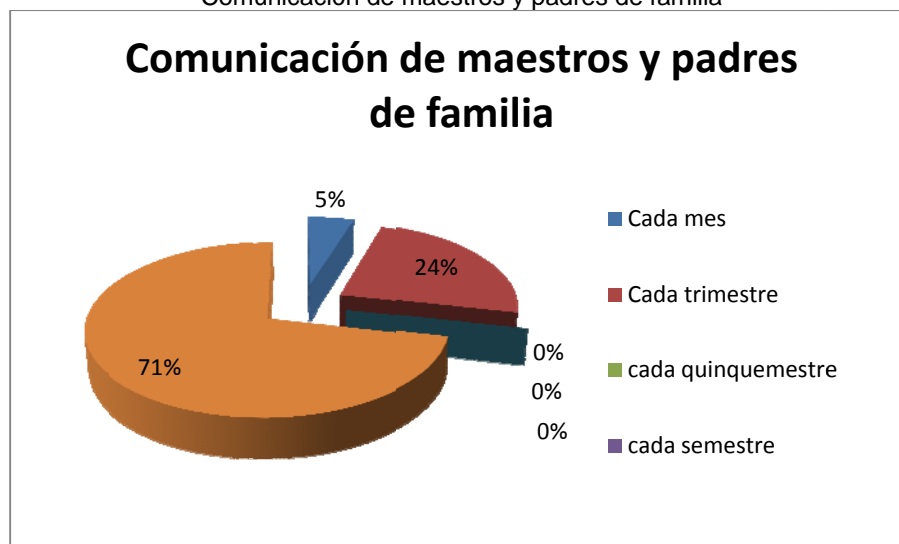
El setenta y uno por ciento de encuestados manifiesta que la frecuencia con la que padres de familia y profesores se entrevistan depende de los problemas académicos de los alumnos, el veinte y cuatro por ciento considera que la frecuencia depende de las planificación trimestral del centro para la entrega de reportes de calificaciones, y el cinco por ciento restante considera que es una vez por mes.

Tabla 48
Comunicación de maestros y padres de familia

Comunicación de maestros y padres de familia	Frecuencia	Porcentaje
Cada mes	2	5%
Cada trimestre	10	24%
cada quinquemestre	0	0%
cada semestre	0	0%
Cuando tienes problemas personales	0	0%
Cuando tienes problemas académicos	30	71%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 48
Comunicación de maestros y padres de familia



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto.

Creencia de los alumnos sobre si los profesores deben intervenir en problemas

El noventa por ciento de alumnos considera que los docentes no deben intervenir en los problemas familiares de sus alumnos, y el diez por ciento restante considera que si deben intervenir.

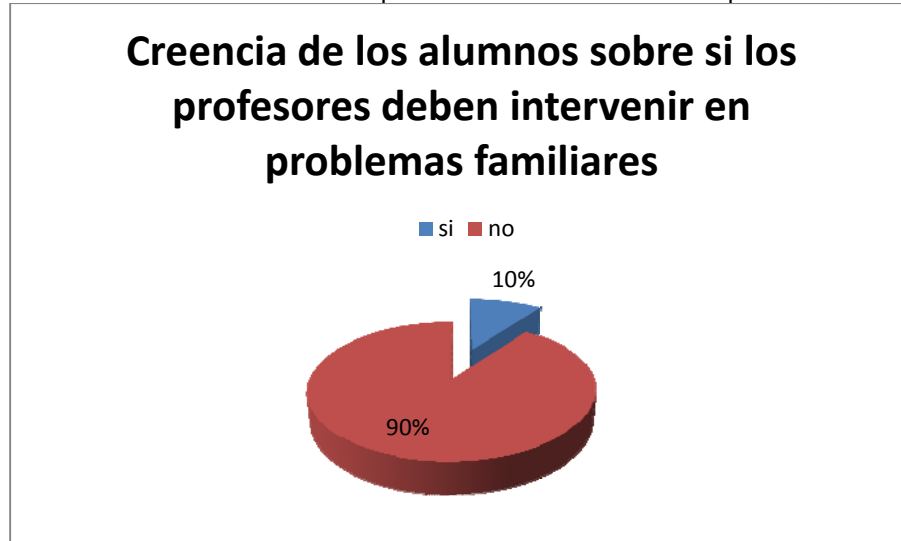
Tabla 49
Creencia de los alumnos sobre si los profesores deben intervenir en problemas familiares

Creencia de los alumnos sobre si los profesores deben intervenir en problemas familiares	Frecuencia	Porcentaje
si	4	10%
no	36	90%
Total	40	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 49

Creencia de los alumnos sobre si los profesores deben intervenir en problemas familiares



Fuente: Encuesta a estudiantes de bachillerato y educación básica
Elaboración: Franklin Pinto

6. DISCUSIÓN

Existe un debate respecto a la relación entre teoría y práctica educativa y un gran interés académico para este tema, también existe la percepción de los profesores sobre la teoría, manteniéndose aferrados a una imagen de ella como algo confuso, una “jerga” que nada tiene que ver con sus problemas reales y cotidianos, por ello, algunos teóricos reaccionan alterados frente a la falta de impacto de sus propuestas, aduciendo apatía, ignorancia o indiferencia de los profesores; otros reconocen la dificultad de entenderlas por la falta de obviedad inmediata de los planteamientos, lo que genera un abismo entre ambas visiones.

Parece existir la creencia de que la teoría educativa es un conjunto de principios derivados de creencias filosóficas generales que para generar estos principios, se bosquejaban tesis metafísicas, epistemológicas y éticas de filósofos influyentes y luego se transponían implicaciones educativas que sirvieran de guías orientadoras a los docentes.

De esta forma aparecen en la historia “grandes educadores” como Platón y Rousseau, pero cuyo interés central era la filosofía y no la educación; pero junto con ellos están Herbart, Froebel, Pestalozzi y otros, para quienes sí, la educación era su interés principal. Debido a la naturaleza de las ideas transpuestas desde la filosofía a la educación, se fue generando ese abismo comprensivo (o incomprensivo) entre

los principios abstractos y generales y las situaciones concretas a las que se enfrentan realmente los docentes en las aulas.

Sin embargo, aparentemente esta no sería la razón principal del divorcio teoría-práctica: el motivo central estaría representado por el tipo de crítica que la filosofía analítica hizo a los supuestos metodológicos. Se llegó a negar que la teoría educativa tuviese algún sentido para la educación, proponiendo en cambio implementar prácticas científicas que permitieran obtener hallazgos empíricamente válidos. Actualmente, los fundamentos de la teoría educativa no aceptan concebirla como una “teoría práctica”, que tiene una finalidad y una estructura diferente a la teoría científica. Hoy se plantea que la teoría educativa no debe limitarse a explicar y predecir sino más bien a determinar y guiar las prácticas educativas, por lo cual sus fuentes no nacen exclusivamente desde el saber científico sino a partir de diversas formas de conocimiento, particularmente la filosofía, la historia y la moral, así como las demás ciencias sociales.

De las observaciones realizadas a las clases impartidas por los maestros encuestados se puede observar que el setenta y cinco por ciento de las mismas tenían por propósito principal proporcionar información, con un porcentaje igual se pudo observar que en cuanto al rol del docente la clase estuvo centrada en el maestro, con una participación muy escasa de los alumnos en la gran mayoría de las clases observadas y los recursos mayormente utilizados en las clases fueron los textos y la clase magistral.

En las entrevistas realizadas a autoridades del centro la relación que existe entre maestros y alumnos es académica en el bachillerato mientras que en la sección básica tiene aspectos afectivos y activos adicionalmente a los académicos.

De las encuestas a docentes se obtuvo un cuarenta y cinco por ciento con relación académica entre maestro alumno, la mayoría de maestros dice utilizar la didáctica mediante los contenidos, y un setenta por ciento manifiesta utilizar como modelo el constructivismo.

De las encuestas realizadas a los estudiantes se pudo obtener que la mayoría de estudiantes dice que sus maestros para impartir sus clases utilizan un texto o un cuaderno de apuntes de años anteriores, aunque contestaron en su mayoría que el maestro utiliza el razonamiento en el desarrollo de su clases, y que la relación que mantienen con sus maestros es pasiva y afectiva, los recursos más empleados

según los alumnos por parte de sus maestros son el pizarrón, los textos , carteles y el computador.

Los alumnos mencionan como técnicas más empleadas por sus maestros, los organizadores gráficos y las “repeticiones”, la mayoría de estudiantes considera el ambiente de la clase cálido y la práctica de sus maestros apropiada en un ochenta y cinco por ciento.

El constructivismo desde la perspectiva de Coll y otros (Coll, Martín, Mauri, Mariana Miras, & Zabala., 1999) asegura que el aprender cualquiera de los contenidos escolares supone, desde esta concepción, atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido. Ahora bien, esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados.

De la encuesta a los docentes se puede apreciar que el setenta por ciento conoce el PEI de la institución.

Las autoridades en la entrevista manifiestan conocer el PEI de la institución y aclaran que se define en el fundamento de la institución, recalcan que la educación tradicional no satisface las necesidades actuales, utiliza el sistema dogmático, expositivo, verbal, que fatiga a los alumnos, predominando el memorismo, la receptividad y la pasividad del estudiante, convierten al alumno en un mero receptor de conocimientos, sin considerar que los adolescentes prefieren ser los autores de sus conocimientos y no que éstos les sean impuestos; Los aspectos mencionados demandan en la actualidad un nuevo tipo de educación que responda a las necesidades actuales, que personalice y humanice al hombre a partir de su propio ser, con sus posibilidades y limitaciones, siendo creador de sí mismo y proyectado como agente de cambio.

Las autoridades mencionan que el centro se fundamenta en la Educación Personalizada que encaja con los principios metodológicos de la reforma curricular, la misma que persigue, dar al maestro una amplia libertad para el desempeño de su tarea, basándose en principios pedagógicos claves que éste

debe tomar en cuenta, mencionan además que el modelo del centro está basado en las teorías cognitivas.

De la encuesta a los docentes se puede apreciar que basan su práctica educativa en las teorías en la educación personalizada un 55% y en el constructivismo un 45%, y el 100% manifiesta estar en línea con el centro en cuanto a su actividad pedagógica.

La concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas. Estos muestran su potencialidad en la medida en que es utilizada como instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza.

La concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. En este sentido, puede cumplir con la función que generalmente ha sido atribuida a los pensamientos psicopedagógicos de los profesores, a las teorías, más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen. La presencia de estas teorías más o menos organizadas ha sido fundamentada empíricamente en numerosas investigaciones. Más difícil es discernir con claridad el papel que desempeñan en la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje; mientras algunos autores parecen abogar por una especie de acuerdo casi perfecto entre teoría y acción, en la que ésta vendría a ser como un despliegue de un plan previamente trazado, otros consideran que dichas teorías funcionan como marco desde donde se identifican problemas y se articulan vías de solución para ellos, en una dimensión más dialéctica e interactiva que en el caso anterior. La naturaleza misma de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, en la que la multiplicidad de variables que intervienen y la multi-causalidad de los fenómenos hace difícil su comprensión en términos estrictos de antecedente-consecuente y, por lo tanto, dificulta también la previsión segura y estable al ciento por ciento de lo que va a ocurrir, aconseja mostrarse prudentes cuando se trata de establecer el carácter de las relaciones

entre práctica y teoría. Podemos considerar que en el curso de las situaciones de enseñanza, los marcos y teorías actúan como referente que guía, pero no determina la acción, por cuanto ésta debe contar con los elementos presentes y las incidencias imprevistas, y por cuanto además está sujeta a todo un conjunto de decisiones que no son responsabilidad exclusiva del profesor. Sin embargo, lo que cabe resaltar aquí es que sea cual sea el grado en que influyen en y son influidos por la experiencia práctica cotidiana, los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación. Otra cosa será la naturaleza y funcionalidad de dichos referentes, lo que está fuera de duda es su existencia

Para el enfoque psicogenético el alumno es el constructor de esquemas y estructuras operativas, el profesor es el facilitador del aprendizaje y desarrollo, la enseñanza es indirecta, por descubrimiento; y el aprendizaje está determinado por el desarrollo.

Para el enfoque cognitivo el alumno es el procesador activo de la información, el profesor es el organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje, la enseñanza es la inducción de conocimientos esquemáticos significativos y de estrategias o habilidades cognitivas, es la manera de obtener el aprendizaje; el aprendizaje está determinado por conocimientos y experiencias previas.

Para el enfoque sociocultural el alumno efectúa apreciaciones o reconstrucciones de saberes culturales, el profesor tiene la labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica, la enseñanza es la transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP; el aprendizaje es la interacción y apropiación de representaciones y procesos.

Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza (Díaz-Barriga & Hernández, 2002)

El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en ese sentido, es subjetivo y personal

El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros por lo tanto es social y cooperativo.

El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales

El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.

El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas

El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

La nueva ley de educación dice en sus principios literal n: La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes; en el literal p: la educación demanda corresponsabilidad de la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes , familias, docentes , centros educativos, comunidad, instituciones del estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orientaran por los principios de esta ley, en el literal q: se promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje, así como el reconocimiento y valoración del profesorado la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de calidad de la educación

Se considera entonces que, para que un sistema educativo sea eficiente y eficaz, debe permitir detectar los modos de ser y reacciones de los seres humanos contemporáneos, sus necesidades y valores.

La Educación tradicional no satisface las necesidades actuales, utiliza el sistema dogmático, expositivo, verbal, que fatiga a los alumnos, predominando el memorismo, la receptividad y la pasividad del estudiante, convierten al alumno en un mero receptor de conocimientos, sin considerar que los adolescentes prefieren ser los autores de sus conocimientos y no que éstos les sean impuestos; Los aspectos mencionados demandan en la actualidad un nuevo tipo de educación que responda a las necesidades actuales, que personalice y humanice al hombre a partir de su propio ser, con sus posibilidades y limitaciones, siendo creador de sí mismo y proyectado como agente de cambio.

Doce de los alumnos encuestados consideran la relación maestro alumno afectiva, y pasiva, en la observación se apreció también en la mayoría de clases se utiliza la exposición y básicamente los alumnos son pasivos.

De los maestros el cincuenta y cinco por ciento manifiesta usar la educación personalizada.

Las características de la Educación Personalizada encajan con los principios metodológicos de la reforma curricular, la misma que persigue, dar al maestro una amplia libertad para el desempeño de su tarea, basándose en principios pedagógicos claves que éste debe tomar en cuenta.

Desarrollar las capacidades y aptitudes: físicas, espirituales, culturales, científicas, tecnológicas, sociales, artísticas, ecológicas y psicológicas del alumno; que sea el protagonista principal de la educación, considerándolo como un ser humano en desarrollo y proceso de formación; poniendo de manifiesto su origen, su vocación, su naturaleza, su orientación personal y comunitaria, con el fin de responder a las necesidades del ser humano actual como parte de la sociedad, consciente de su verdadera libertad en comunicación con Dios y con su comunidad, respetuoso de su propia dignidad y de la de -los demás, con la práctica de principios como: justicia, solidaridad, amor cristiano, entre otros.

- Considerar al estudiante como el actor principal de la educación y a sus padres como los primeros e insustituibles educadores.
- Ayudar a los alumnos a través del maestro a que desarrollen sus

capacidades en la forma más completa posible, se adapte al mundo natural que le rodea y a la sociedad particular en la que vive

- Desarrollar en los alumnos el sentido crítico, reflexivo, creativo, solidario y la capacidad intelectual orientada a su desarrollo integral.
- Estimular en los alumnos la participación activa en el proceso de su formación académica y espiritual.
- Incentivar la participación de los estudiantes en el proceso educativo a través de las diferentes actividades y organizaciones estudiantiles, para ayudar en la formación de su personalidad y responsabilidad en sus actos.

Lograr que los alumnos reconozcan que son parte de un grupo social y por tanto las demás personas los necesitan y él requiere de los demás.

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. (MEC, 2007)

La nueva constitución de la República (Ministerio de Educación del Ecuador, 2007) aprobada por consulta popular en el 2008, en el artículo No. 343 de la sección primera de educación, se expresa: “El sistema nacional de Educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, la generación y la utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y culturas. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.” En el artículo No. 347, numeral 1, de la misma sección, se establece lo siguiente: “Será responsabilidad del Estado fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas” Estos principios constituyen mandatos orientados a la calidad de la educación nacional, para convertirla en el eje central del desarrollo de la sociedad ecuatoriana.

El Ministerio de Educación, en noviembre de 2006, mediante Consulta Popular, aprobó el Plan Decenal de Educación 2006-2015, definiendo, entre una de sus políticas, el mejoramiento de la calidad de la educación. En este plan se precisa, entre otras directrices: Universalización de la Educación General Básica de primero

a décimo. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sector. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida. A partir de este documento, se han diseñado diversas estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa; una de las estrategias se refiere a la actualización y fortalecimiento de los currículos de la Educación Básica y Media y a la construcción del currículo de Educación Inicial, así como a la elaboración de textos escolares y guías para docentes que permitan una correcta implementación del currículo.

En el año de 1996 se oficializó la aplicación de un nuevo diseño curricular llamado “Reforma Curricular de la Educación Básica”, fundamentada en el desarrollo de destrezas y el tratamiento de ejes transversales. Durante los quince años transcurridos hasta la fecha, diferentes programas y proyectos educativos fueron implementados con el objetivo de mejorar la educación y optimizar la capacidad instalada en el sistema educativo. Para valorar el grado de aplicación de la Reforma Curricular y su impacto, la Dirección Nacional de Currículo realizó un estudio a nivel nacional que permitió comprender el proceso de aplicación de la Reforma de la Educación Básica y su grado de presencia en las aulas, las escuelas y los niveles de supervisión, determinando los logros y dificultades, tanto técnicas como didácticas.

Esta evaluación intentó comprender algunas de las razones que argumentan las docentes y los docentes en relación con el cumplimiento o incumplimiento de los objetivos de la Reforma: la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los conocimientos a tratar en cada año de estudio, las limitaciones en las expresiones de las destrezas a desarrollar y la carencia de criterios e indicadores de evaluación.

La elevación de los estándares de calidad de la Educación General Básica Considerando las directrices emanadas de la Carta Magna de la República y del Plan Decenal de Desarrollo de la Educación, así como de las experiencias logradas en la Reforma Curricular de 1996, se realiza la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica como una contribución al mejoramiento de la calidad, con orientaciones más concretas sobre las destrezas y conocimientos a desarrollar, propuestas metodológicas de cómo llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, así como la precisión de los indicadores de evaluación en cada uno de los años de educación básica. El diseño que se presenta de la Actualización y

Fortalecimiento Curricular va acompañado de una sólida preparación de las docentes y los docentes, tanto en la proyección científica-cultural, como pedagógica; además se apoyará en un seguimiento continuo por parte de las autoridades de las diferentes instituciones educativas y supervisores provinciales de educación. El Ministerio de Educación, de igual forma, realizará procesos de monitoreo y evaluación periódica para garantizar que las concepciones educativas se concreten en el cumplimiento del perfil de salida del estudiantado al concluir la Educación General Básica, consolidando un sistema que desarrolle ciudadanos y ciudadanas con alta formación humana, científica y cultural.

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básicas- 2010, se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado los fundamentos de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiantado como protagonista principal en busca de los nuevos conocimientos, del saber hacer y el desarrollo humano, dentro de variadas estructuras metodológicas del aprendizaje, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas. Estos referentes de orden teórico se integran de la siguiente forma:

El proceso de actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica se ha proyectado sobre la base de promover ante todo la condición humana y la preparación para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas con un sistema de valores que les permiten interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, dentro de los principios del buen vivir.

El desarrollo de la condición humana se concreta de diversas formas, entre ellas: en la comprensión entre todos y con la naturaleza. En general la condición humana se expresa a través de las destrezas y conocimientos a desarrollar en las diferentes áreas y años de estudio; las cuales se concretan en las clases y procesos de aulas y en el sistema de tareas de aprendizaje, con diversas estrategias metodológicas y de evaluación.

La dimensión epistemológica del diseño curricular; es decir, el proceso de construcción de conocimiento se orienta al desarrollo de un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo, en la concreción de los objetivos educativos con su sistema de destrezas y conocimientos, a través del enfrentamiento a situaciones y problemas reales de la vida y de métodos participativos de aprendizaje, para conducir al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que demanda el perfil

de salida de la Educación Básica. Esto implica: - Observar, analizar, comparar, ordenar, entamar y Gráficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas entre sí, buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones de las ideas; - Reflexionar, valorar, criticar y argumentar sobre conceptos, hechos y procesos de estudio; - Indagar, elaborar, generar, producir soluciones novedosas, nuevas alternativas desde variadas lógicas de pensamiento y formas de actuar.

6.1. Conclusiones

- Por lo anterior se aprecia que el modelo educativo que predomina en la unidad educativa T.W. Anderson es heteroestructurante, tradicional y con sesgos de conductivismo en clara oposición al constructivismo planteado como referente por autoridades y docentes del plantel.
- La distancia entre teoría y práctica que lamentamos, se genera al creer que la teoría educacional puede producirse en contextos teóricos y prácticos diferentes al contexto teórico y práctico en el cual se aplica.
- Los docentes de la Unidad Educativa T. W. Anderos dicen aplicar fundamentos teóricos del constructivismo que no se evidencian en sus prácticas docentes.
- Es erróneo pensar que esta disonancia se resuelve, induciendo a los docentes a que acepten y apliquen las teorías que se les están ofreciendo desde los lineamientos institucionales y desde las políticas del Ministerio de Educación.
- La teoría de la educación no es una teoría aplicada que dependa de enfoques filosóficos, sociales o de cualquier otra forma de conocimiento, sino que se refiere a una teoría que pretende valorar críticamente lo adecuado de los conceptos, creencias, supuestos y valores incorporados a las prácticas educacionales.
- La relación teoría práctica no significa que la teoría implique a la práctica, derive de la práctica o refleje la práctica, sino más bien, someta a una crítica racional las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y continuadas. La teoría transforma la práctica modificando los modos como ella se experimenta y se comprende.
- Se precisa tanto la teoría como la práctica en cualquier acción que se realice, en términos de complemento, pero no de oposición o contradicción. Ni la teoría suplanta a la práctica, ni la praxis a la academia, ambas se necesitan,

se nutren y complementan. Se precisan una a la otra como el aire al fuego o la ampollita a la energía.

- Cualquier teoría de la educación, debería orientarse a suministrar a los docentes recursos intelectuales que les permitan tomar más en serio sus actividades; que les permita emanciparse de su dependencia de prácticas que se sustentan solamente en la tradición, en lo precedente, en lo habitual; desarrollando modos de análisis e investigación que hagan posible examinar las creencias, valores y supuestos implícitos que sirven de base a los docentes para organizar sus actividades

6.2. PROPUESTA

Para reaccionar propositivamente frente a la problemática anteriormente evidenciada se presenta la siguiente propuesta:

6.2.1. DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

Creación de un taller sobre el modelo constructivista aplicado al aula para los maestros de la unidad educativa evangélica T.W.ANDERSON de la ciudad de Quito.

6.2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.

El proyecto consiste en un taller teórico práctico de estrategias constructivistas en el aula, con la participación de los profesores de la sección básica y el bachillerato de la unidad educativa T.W.ANDERSON.

6.2.3. INTRODUCCIÓN

Ya que se ha concluido en que existe un divorcio entre los enfoques que el ministerio, el centro educativo e incluso los docentes manifiestan seguir como orientador de sus prácticas y el observado en las mismas por los alumnos y el observado en las clases y que por otro lado se ha dicho que cualquier teoría de la educación, debería orientarse a suministrar a los docentes recursos intelectuales que les permitan tomar más en serio sus actividades; que les permita emanciparse de su dependencia de prácticas que se sustentan solamente en la tradición, en lo precedente, en lo habitual; desarrollando modos de análisis e investigación que hagan posible examinar las creencias, valores y supuestos implícitos que sirven de base a los docentes para organizar sus actividades, se propone un taller teórico práctico sobre los enfoques del constructivismo y desde estos mismos enfoques, para lograr un aprendizaje significativo, firme con la aportación de los docentes de la Unidad Educativa T. W. Anderson.

Este taller contempla la posibilidad de que sean los maestros los que contextualicen la teoría en la realidad propia del centro para que encuentren estrategias analizadas críticamente en y para su práctica diaria.

La influencia de este taller en primera instancia permitirá la motivación de los docentes para mejorar su práctica cotidiana, despertará su curiosidad científica para una aplicación concreta en la que los mayores beneficiarios serán los estudiantes a su cargo.

6.2.4. JUSTIFICACIÓN

La reforma a la educación básica, el plan decenal y las reformas al bachillerato contemplan la pedagogía crítica como modelo pedagógico basándose en enfoques constructivistas, la institución educativa T.W ANDERSON dentro de su plan educativo institucional , plantea como modelo educativo la educación personalizada y cooperativa en el marco de los enfoques constructivistas, los maestros encuestados coinciden mayoritariamente en que su modelo pedagógico se basa en las teorías constructivistas; sin embargo la observación de la práctica docente y los resultados de la encuesta a estudiantes permiten apreciar prácticas que teniendo algunos tintes del constructivismo mayoritariamente muestran la pedagogía tradicional y algunos sesgos del conductivismo.

Por lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad de mejorar los conocimientos teóricos y las estrategias prácticas en el aula sobre los enfoques constructivistas dentro de la labor docente de los maestros de la institución.

La creación de un concepto del aprendizaje sobre bases teóricas que reemplace las concepciones tradicionales del concepto considerado como algo exterior por uno desarrollado por aquellos que participan en los procesos de la enseñanza aprendizaje con un profundo conocimiento de las materias, el plan de estudios de la disciplina, una enseñanza que se ajuste a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje con oportunidades para todos los participantes del proceso.

Se justifica la intervención por la necesidad de formación para una comunidad de aprendizaje capaz de crear oportunidades que fomenten en los maestros y estudiantes la reflexión, diálogo, pensamiento crítico, dominio del conocimiento, comprensión dentro del contexto , además de la creación de normas que orienten el progreso del programa que garanticen estabilidad y continuidad.

6.2.5. FINALIDAD DEL PROYECTO

El proyecto pretende mejorar la práctica docente desde una interpretación constructivista mediante la participación de los profesores en un taller de capacitación con actividades contextualizadas en la realidad del centro educativo.

6.2.6. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un taller de capacitación para el profesorado del T. W. Anderson con el enfoque constructivista a fin de mejorar la práctica docente.

6.2.7. OBJETIVO ESPECÍFICO

Elaborar el taller de capacitación.

6.2.8. METAS

Crear el taller de capacitación teórico prácticos y ponerlo en práctica en el término del mes previo a la iniciación de clases y el apresto al nuevo año escolar 2011 – 2012 para que los docentes capacitados presten su servicio a la comunidad educativa del centro.

6.2.9. BENEFICIARIOS DIRECTOS

Profesores de la Unidad Educativa .ANDERSON que tengan interés en participar en las actividades del taller.

6.2.10. BENEFICIARIOS INDIRECTOS

Estudiantes y padres de familia de la Unidad Educativa T.W.ANDERSON

6.2.11. PRODUCTOS.

Aprendizaje significativo de los enfoques constructivistas de los docentes y documentos y bitácoras del taller de los grupos de trabajo.

Localización física y cobertura espacial.- El taller se llevará a cabo en la sala de audiovisuales y en las zonas de clase de la Unidad Educativa Theodore Wilbur Anderson de la ciudad de Quito, ubicada en la Av. Gaspar de Villarroel E5-35 e Isla Isabela con una cobertura a nivel de docentes de la sección básica y del bachillerato del centro.

6.2.12. METODOLOGÍA

La metodología empleada será la del trabajo grupal ya que en los paradigmas de aprendizaje; el profesor transmite información y el conocimiento es desarrollado por

el alumnado (con ayuda del profesor y de otros compañeros); la idea principal es que el conocimiento se construye de forma activa, cooperativa e incluso personalizada. En estos paradigmas el flujo de conocimiento no parte del profesor, sino que es una red cuyos nodos son los alumnos y los profesores.

Ya que el taller está orientado a docentes de la sección básica y bachillerato, con la intención de lograr aprendizajes significativos basados en el enfoque constructivista, el trabajo será grupal y con procesos de enseñanza basados en situaciones de aprendizaje cooperativo.

6.2.13. SUSTENTO TEÓRICO

El individuo en sus aspectos cognitivos, comportamentales, sociales y afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia del día a día como el resultado de la interacción de estos dos factores. El individuo se construye con lo que ya posee, lo que construyo antes con el medio que le rodea.

Las funciones que cumple el maestro en este construir de sus alumnos es de naturaleza interpersonal, el docente tiene la función mediadora ya que el acto de educar implica interacciones muy complejas las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, académicas, etc.

El profesor debe ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas, el docente es un profesional reflexivo.

Las áreas de competencia del docente van desde el conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humana, el despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas; el dominio de los contenidos de las materias que enseña; el control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante hasta el conocimiento personal practico sobre la enseñanza.

El docente que pretenda abordar su profesión desde la perspectiva constructivista debe tener el conocimiento teórico y práctico sobre diversos aspectos entre los cuales se anotan los siguientes:

6.2.13.1. El aprendizaje de diversos contenidos curriculares.

El aprendizaje de contenidos curriculares puede ser: de contenidos declarativos, que comprenden los hechos conceptos y principios, es decir el “saber qué”, que a su vez se divide en factual y conceptual.

Los contenidos también pueden ser procedimentales, es decir las estrategias, técnicas, destrezas, métodos, algoritmos, etc.; que reflejan el “saber hacer”. En estos contenidos se aprecian diversas etapas: Apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y sus condiciones, la actuación o ejecución del procedimiento, La automatización del procedimiento, y el perfeccionamiento indefinido del procedimiento.

Este “saber hacer” muestra diversas dimensiones: De la etapa inicial lenta e insegura a una rápida y experta, de la ejecución con alto nivel de control consciente, a una de bajo nivel consciente y realización casi automática, de una ejecución con esfuerzo, a una articulada, y de una comprensión incipiente de los pasos, a una comprensión plena.

Dentro de los recursos que emplean para el aprendizaje de estos contenidos, están la repetición y ejecución reflexiva, observación crítica, imitación de modelos apropiados, retroalimentación oportuna, establecimiento del sentido de la tarea, verbalización mientras se aprende, actividad intensa del alumno centrada en condiciones auténticas y el fomento de la meta cognición.

Por último, los contenidos a aprender también deben considerar las actitudes, bienes morales, ética personal y profesional, en definitiva el “saber ser”.

El aprendizaje de actitudes es un proceso lento y gradual donde influyen factores como: experiencias personales previas, actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural.

La escuela debe intentar desarrollar y fortalecer el respeto al punto de vista del otro, la solidaridad, la cooperatividad, entre otros valores, para lo cual debe realizar aproximaciones para cambiar la actitud, proporcionando mensajes persuasivos, modelando la actitud y logrando la inducción de disonancia entre componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Para este propósito, se presentan metodologías o técnicas eficaces como: las participativas, discusiones y discusiones de estudio activo, exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo e involucrar a los alumnos en las decisiones.

6.2.13.2. Metas, atribuciones y procesos motivacionales en los alumnos.

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase, así se puede afirmar que los motivos principales que los animan son aprender, alcanzar el éxito, evitar el fracaso, ser valorados por sus profesores, padres o compañeros, u obtener diversos tipos de recompensas.

Las metas de la actividad escolar se pueden dividir en internas al aprendiz y externas al aprendiz, las primeras a su vez podrían estar orientadas a la tarea o actividad, esto es: saber más, ser autónomo, una motivación intrínseca, es decir genuina o podrían estar definidas por la autovaloración ya sea motivadas por el logro o por el miedo al fracaso.

Las metas externas al aprendiz buscan la valoración social, es decir obtener aprobación o evitar rechazo de adultos o compañeros, o se interesan por recompensas externas ya sean estos premios, diplomas, altas calificaciones o evitar castigos, negación de privilegios o notas reprobatorias,

Las metas pueden clasificarse en metas de aprendizaje, de ejecución, metas de evitación al trabajo y estas dependerán de la concepción que se tenga de la inteligencia o aptitud intelectual o de las habilidades para el estudio.

“Los principales resultados de la línea de investigación en atribuciones causales, indican que el esfuerzo y la persistencia son mayores cuando atribuimos nuestro desempeño a causas internas y controlables, que cuando partimos de causas externas e incontrolables.” (Díaz-Barriga & Hernández, 2002)

Así, cuando un alumno se percibe como incompetente y que cree que solo tiene éxito cuando la suerte u otro factor fortuito lo permiten tendrá una autoestima más baja que un estudiante que cree que puede controlar su propio aprendizaje y que piensa que el esfuerzo es un factor clave en el éxito escolar.

Sucede algo similar con los profesores las llamadas profecías de autocumplimiento o efecto Pigmalión, es decir los profesores favorecen a los que perciben como alumnos de alto desempeño y ponen menos atención, critican más, demandan menor esfuerzo, interrumpen más a aquellos en los que tienen bajas expectativas.

Por lo anterior se refuerza en los alumnos un patrón motivacional de indefensión y una desesperanza aprendida en los que se reportan autocogniciones negativas, afecto negativo (aversión a la tarea escolar), no se concentran en la tarea y a

medida que aumenta el número de ensayos en los que se ha fallado, se manifiesta un decrecimiento en su actuación académica.

Por lo tanto, es evidente que no basta con la aplicación irrestricta de algunos principios educativos en el aula, si esta no viene acompañada de un conocimiento de las características y necesidades especiales que plantean los diferentes alumnos en el contexto de una clase concreta.

Esto es más evidente al analizar la ansiedad que experimente el estudiante en relación con su desempeño en la escuela.

La ansiedad se fomenta debido a tres factores: altos niveles de comparación y competencia de compañeros en clase; sanciones y castigos severos y presiones fuertes para lograr un desempeño exitoso.

6.2.13.3. Estrategias de enseñanza: características y recomendaciones para su uso.

- Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

Dentro de estas estrategias podemos describir varias actividades, a saber: Actividades que generan y activan conocimientos previos; Actividad focal introductoria; Discusión guiada; Actividad generadora de información previa; Objetivos o intuiciones para conocer la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo, Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.

- Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

Las señalizaciones son claves o avisos para enfatizar lo importante para dedicarle mayor esfuerzo.

El uso de señalizaciones en los textos, debe dar un arreglo estructurado y sistemático de las ideas, un buen nivel de coherencia, poca información distractora y toman en cuenta el conocimiento previo del lector.

Señalizaciones y otras estrategias del discurso, tiene por objetivo obtener conocimientos relevantes de los alumnos, responden a lo que dicen los alumnos y describen las experiencias de clase que comparten con los alumnos.

- Estrategias para mejorar la codificación elaborativa de la información por aprender.

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito - y el uso de ilustraciones.

Las Ilustraciones facilitan la codificación visual de la información, la ilustración puede ser de varios tipos, a saber: Descriptiva, expresiva, instruccional, funcional y algorítmica

Las gráficas son recursos que expresan relaciones de tipo numérico o cuantitativo entre dos o más factores o variables por medios de líneas, sectores, barras etc., pueden ser lógicas matemáticas o de arreglos de datos.

Las preguntas intercaladas permiten practicar y consolidar lo que ha aprendido, resolver dudas y autoevaluarse gradualmente.

- Estrategias para organizar la información nueva a aprender.

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de "conexiones internas".

Mediante el resumen se facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

Los organizadores gráficos son representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo.

Los mapas y redes conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual, los mapas son representaciones entre conceptos que se organizan por niveles jerárquicos, mientras que las redes no se organizan por niveles escalonados, pero existe en estas últimas, palabras de enlace para vincular los conceptos.

- Estrategias para promover el alcance entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas".

Organizadores previos, hacen más accesible y familiar el contenido y elaboran una visión global y contextual.

Analogías, permiten comprender información abstracta y traslada lo aprendido a otros ámbitos.

6.2.13.4. Metacognición y autorregulación del aprendizaje.

La Metacognición puede dividirse en dos ámbitos: el conocimiento de la cognición es decir el conocimiento del qué, noción del cómo, conocimiento del cuándo y el dónde y este ámbito está estructurado a partir de tres variables o categorías: persona, esto es la creencia o conocimiento que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades y limitaciones; tarea, es decir los conocimientos que el aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de estas con relación con él mismo; y estrategia, es decir los conocimientos que el aprendiz tiene de las distintas estrategias y técnica que posee para distintas empresas.

El segundo ámbito, es el de las experiencias metacognitivas que son las experiencias conscientes sobre asuntos cognitivos o afectivos, pueden ocurrir antes,

durante y después de la realización del acto o proceso cognitivo, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas.

Estas experiencias pueden contribuir a establecer nuevas metas o revisar o abandonar las anteriores; pueden afectar el conocimiento metacognitivo aumentándolo, depurándolo o suprimiéndolo; y participan de manera activa en el involucramiento de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas.

Por otro lado, la autorregulación es la regulación del conocimiento y se refiere a las actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando se hace frente a una tarea cognitiva, estas actividades pueden ser de: Planificación y aplicación del conocimiento, por lo general son actividades que se realizan antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje o solución de problemas, sirve para facilitar la ejecución de la tarea, incrementar la probabilidad de éxito y genera un producto de calidad.

Puede ser también una actividad de Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación) se efectúan durante la ejecución de las labores.

Y por último, está la actividad de evaluación (relacionada con las categorías de persona, tarea y estrategias) para estimar los resultados de las acciones y los procesos en relación con criterios de eficiencia y efectividad, relativos al cumplimiento del plan y logro de las metas.

6.2.13.5. Características de una evaluación constructivista.

- Poner énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Las conductas que demuestran la ocurrencia del algún tipo aprendizaje están respaldadas por todo un proceso de actividad constructivista, por eso el profesor debe tener en cuenta la naturaleza de los conocimientos previos de que parte, las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza, las capacidades generadas involucradas, el tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue, y las atribuciones y expectativas que se plantea.

Por último, detener presente dos cuestiones a evaluar. Tratar de valorar todo el proceso y que el proceso de construcción no puede valorarse en su totalidad partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos, ya que las acciones docentes y los factores contextuales del aula también desempeñan un papel importante y quizá decisivo.

- Evaluar la significatividad de los aprendizajes.

El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en: el grado en que los alumnos han construido interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados y el grado en que han sido capaces de atribuir valor funcional (instrumental, aplicable y relación a futuro) a dichas interpretaciones.

Lo que se debe observar para valorar la significatividad ,está en la amplitud y nivel de complejidad con que se han elaborado los significados o los esquemas, es decir el grado de vinculación o interconexión semántica, para esto el docente debe contar con la mayor cantidad y diversidad de criterios, indicadores e instrumentos.

- La funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes.

Uno de los indicadores de la significatividad, es el uso funcional que los alumnos hacen de lo aprendido, ya sea para construir nuevos aprendizajes o para explorar, descubrir y solucionar problemas.

Los criterios de ejecución de la funcionalidad dependerán de lo que se quiera que aprendan los alumnos y que determinarán los instrumentos y tareas de evaluación.

- La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno.

La asunción del control en el manejo de los contenidos que puede lograr un alumno, solo es el momento terminal de un largo y lento proceso, por tal motivo conviene desarrollar una evaluación continua que permita darle seguimiento a todo el proceso.

Para valorar la creciente competencia del alumno, conviene tener claras ciertas cuestiones: comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la ejecución de la tarea y saber si este se conduce en la dirección pedagógica deseada; valorar cuantitativa y cualitativamente el tipo de apoyo requerido para los alumnos.

- Evaluación y regulación de la enseñanza.

La enseñanza es una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados, la evaluación continua proporciona la ayuda correspondiente para tomar decisiones que se estructuran en beneficio de ajustarse a las actividades constructivas de los alumnos.

- Evaluar aprendizajes contextualizados.

Los aprendices deberían resolver activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales, de esta manera la identificación de dichas tareas auténticas debe ser considerada tanto para la propuesta de la situación como las instrucciones para desarrollar actividades relevantes de evaluación.

- La autoevaluación del alumno.

Es importante en el proceso el desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación de los alumnos, por tal motivo es necesario proponer situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes.

- Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje.

La evaluación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales exige procedimientos y técnicas diferenciadas.

- Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre la enseñanza y las actividades evaluativas debe existir una profunda coherencia para promover aprendizajes significativos.

6.2.13.6. Educación personalizada y comunitaria

En 1904 nace en Pessac (Gironde), Francia, el 11 de Mayo, Pierre Faure. En un curso de 1972 y en otro intenta promover una pedagogía que tiene como objetivo la formación total del niño y del adolescente de hoy, en una perspectiva humanista y espiritual, personalista y comunitaria.

“Pierre Faure estudia los signos de los tiempos y, como todo buen pedagogo, critica la escuela existente, se pregunta por su misión y trata de recrearla. Hombre ecléctico, recoge ideas y experiencias para responder al reto de nuestro tiempo. Su línea de trabajo se centra en las corrientes de la educación activa; revisa la escuela nueva, rechaza todo extremismo y trata de evitar los desequilibrios que producen generalmente las reformas educacionales.

Su planteamiento es esencialmente realista, aunque no pragmático. En las sugerencias para la innovación valora cuidadosamente todos los aspectos de la vida escolar. Es tan importante para él la continuidad y universalidad de la educación en

las estructuras de la enseñanza como el espacio, el tiempo dedicado al trabajo personal, la relación alumno profesor, el material, las actividades extraescolares, etc. Nada es insignificante en una tarea donde los factores decisivos son múltiples e interdependientes”.

Las estrategias planteadas por Faure para su educación personalizada y comunitarias son: El trabajo personal, la puesta en común la normalización la toma de conciencia espacio mobiliario simple y bien distribuido ambiente ordenado áreas de trabajo material estimulante guardar en cajas y bolsas de género símbolos en la sala de clases decoración con sentido pedagógico . Actitud del profesor acogida respeto confianza. Conocimiento del niño. Instrumentos de trabajo. Programación. Planes de trabajo. Guías de trabajo. Biblioteca. Material manipulativo y de síntesis. Medios de control. Medios de expresión. Instrumentos de educación sensorial

Las etapas de la Normalización

- Observación: Los niños aprenden observando los movimientos, las actitudes y la utilización adecuada de las cosas. El educador muestra la actividad, los niños observan en silencio. Por ejemplo el educador toma la silla y muestra como se ubica en relación a la mesa. Para realizar esta actividad es necesario disponer de un ambiente de silencio y concentración.
- Repetición: Para lograr utilizar adecuadamente las cosas, el niño no sólo debe haber observado el uso correcto, sino que necesita practicar y repetir el acto con movimientos pausados, logrando un control de las cosas que está manejando. Una vez que el niño repite la acción una y otra vez, adquiere los hábitos como algo normal. Por ejemplo: el uso de carpetas, libros y cuadernos en el carpetero. Los ejercicios de repetición pueden ser de diferentes formas: - Mímicas silenciosas. - El profesor muestra como se guardan los lápices y los niños lo repiten. - Un niño repite la actividad de normalización y luego escoge a uno que lo ha respetado. - Un niño hace la actividad de normalización y los demás observan y luego, comentan los movimientos.
- Toma de conciencia: Se trata de conversar con los niños el por qué de la utilización adecuada de las cosas. El tomar conciencia del sentido, en relación al cuidado y al respeto a los otros. Por ejemplo: observan cómo se usa la goma de borrar, luego repiten la utilización de ésta, y finalmente se dialoga del por qué, para qué sirve, la importancia de que no se rompa o pierda, etc. En esta etapa es fundamental que el educador sea un mediador en el

cuestionamiento. Por qué, para qué, qué piensan, cómo lo harán. En esta etapa también se toman acuerdos colectivos en relación a ciertos temas de interés común, limpieza de la sala, tableros de responsabilidades, orden de mesas y sillas.

- Organización del tiempo y el espacio a tiempo:
- El Trabajo personal es una manera de hacer trabajar a los alumnos que consiste en dejar que cada alumno trabaje por su cuenta en el área de trabajo que más le interesa y que más necesita para desarrollarse; todo esto en medio de un ambiente relativamente silencioso o con los ruidos que son naturales cuando los niños intercambian experiencias.
- La Puesta en común es el tiempo dedicado a que cada alumno manifieste sus descubrimientos y sus dificultades frente al resto del grupo. Es un momento donde se alimenta el entusiasmo colectivo partiendo del trabajo real de los alumnos. Durante la puesta en común el rol del maestro no es el de enseñar sino que principalmente el de animador y orientador.

La educación personalizada no sólo es innovadora en cuanto a sus metodologías, sino que también reflexiona y reorganiza la sala de clases, dándole gran importancia a la correcta distribución de los elementos dentro de ésta para que sirva a sus propósitos pedagógicos. Se busca que el alumno tome posesión del espacio y a través de la normalización se logra que cada uno se mueva con fluidez y libertad a través de la sala. La responsabilidad de mantener el espacio ordenado la comparten tanto el profesor y el ayudante, como los niños.

Algunos de los principales criterios en los que se basa la organización del espacio propia de la educación personalizada son los siguientes:

- Mobiliario simple, bien distribuido y a la altura de los niños.
- El ambiente debe estar ordenado.
- La sala de clases está dividida en áreas de trabajo o rincones, los que deben estar bien definidos, y lógicamente organizados.
- El material debe ser estimulante y graduado, que permita la autonomía del alumno. 5- Los materiales deben ubicarse, o en cajas, o en bolsas de géneros u otros que permitan una buena normalización individual y grupal
- El profesor puede utilizar símbolos u otros, para la ubicación de materiales comunes.
- La decoración de la sala, tiene que tener un sentido pedagógico.

La actitud del profesor Es fundamental que la actitud del profesor esté basada en los valores de acogida, respeto y confianza. Estos tres aspectos se relacionan entre sí influyendo unos con otros y son pilares de gran importancia para el éxito del currículum personalizado.

6.2.14. ACTIVIDADES

Para los distintos momentos del taller se realizarán las siguientes actividades:

6.2.14.1. Preparación y motivación

- Murales informativos
- Distribución de hojas volantes y correos electrónicos para los docentes y autoridades acerca del taller.
- Distribución de invitaciones para la conferencia inicial.
- Adecuación de la sala de audiovisuales de la institución

6.2.14.2. Conferencia inicial

- Revisión del equipo de audio y video
- Conferencia a cargo del especialista Franklin Pinto sobre el tema “estrategias docentes en el aula constructivista”
- Invitación a la reunión plenaria

6.2.14.3. Reunión plenaria

- Especificar los objetivos de enseñanza del taller
- Preparación de los grupos de trabajo de 5 – 6 integrantes
- Solicitar la elección de un representante de cada grupo para elegir una comisión directiva

6.2.14.4. Acondicionar las zonas de trabajo

- Colocar pupitres y mesas en círculos para 6 personas
- Determinar materiales de enseñanza para promover la interdependencia: computador, proyector, carteles, internet, textos de la biblioteca, papelógrafos, y marcadores.

6.2.14.5. Asignar los roles de interdependencia.-

- Se asignará al azar los roles de compendiador, inspector, entrenador, narrador, registrador, animador y observador.

6.2.14.6. Explicar las tareas académicas.-

- Investigación acerca de los fundamentos teóricos del constructivismo
- Investigar sobre la función mediadora del docente.

- El constructivismo y el aprendizaje significativo
- La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje.
- Estrategias de enseñanza.
- Estrategias de aprendizaje.
- Constructivismo y evaluación psicoeducativa.
- Con esta información los profesores deberán crear carteleras para socializarlas con todos sus compañeros.

6.2.14.7. Estructuras la meta grupal de interdependencia positiva.-

- La meta es realizar por medio de la investigación propuestas de estrategias docentes contextualizadas en la práctica y problemas reales desde la perspectiva constructivista.
- Estructurar la valoración individual por medio de un cuestionario para una prueba sobre los fundamentos constructivistas.

6.2.14.8. Estructurar la cooperación intergrupal

- Solicitar informe al compendiador, inspector, entrenador, narrador, registrador, animador y observador para descubrir la dinámica y los logros en una autoevaluación y coevaluación.
- Con los informes en mano crear parejas de trabajo para compartir los reportes, este material debe ser leído con detenimiento y ambos maestros deben discutir sus puntos en común o sacar a flote las dudas que puedan tener.
- Ahora cada maestro debe elaborar un resumen del reporte de su compañero haciendo notar tres hechos o datos interesantes que pueda rescatar del material.

6.2.14.9. Explicar los criterios de éxito

- Mediante el retroproyector se mostrarán casos hipotéticos sobre la práctica diaria de una clase y varias respuestas docentes a los problemas planteados, se deberá seguir los criterios de éxito: reconocer, nombrar, y describir las respuestas consideradas constructivistas argumentando el por qué.

6.2.14.10. Especificar los comportamientos deseables.-

- Mediante rúbricas se autoevaluará durante el proceso el trabajo individual responsable y motivado, la discusión de los asuntos importantes por los miembros del grupo, el respeto mutuo, la participación equitativa, la empatía y la con-motivación.

6.2.14.11. Monitorear la conducta de los docentes.-

- Con guías de auto control a través de cuestionarios de hasta cinco preguntas sobre las características de su propio trabajo.
- En tomas de contacto con cada grupo se llenará una ficha de observación por parte del instructor.

6.2.14.12. Proporcionar asistencia en relación a la tarea

- Toma de contacto mediante observación, seguimiento y atención permanente a los docentes.

6.2.14.13. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración

- Aplicación de dinámicas de grupo para que se produzca el punto de encuentro en una plenaria después de los trabajos de investigación y posteriormente para planificar una recuperación pedagógica.

6.2.14.14. Propiciar el cierre del taller

- Con todos los carteles y documentos listos, se creará un mural para explicar las estrategias docentes en el aula constructivista.
- Para socializar los hallazgos del taller se formará una mesa redonda motivando a los docentes a expresar sus opiniones y especialmente para que hagan preguntas y comenten sus dudas con la finalidad de llegar a un punto concreto y claro sobre los temas tratados.

6.2.14.15. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje en los docentes

- Mediante una puntuación individual de los productos entregados más una media grupal.

6.2.14.16. Valorar el buen funcionamiento del grupo

- Mediante test sobre las reacciones de los docentes respecto a las sesiones de trabajo del grupo.

6.2.15. Cronograma

Actividades		Agosto 2010																			
		1ra semana					2da semana					3ra semana					4ta semana				
		L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
1	Preparación y motivación	■																			
2	Conferencia inicial		■																		
3	Reunión plenaria			■																	
4	Acondicionar las zonas de trabajo				■																
5	Asignar los roles de interdependencia					■															
6	Explicar las tareas académicas					■															
7	Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva					■															
8	Estructurar la cooperación intergrupala					■	■														
9	Explicar los criterios de éxito					■	■														
10	Especificar los comportamientos deseables							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
11	Monitorear la conducta de los docentes							■	■	■	■	■	■	■	■	■					
12	Proporcionar asistencia en relación a la tarea							■	■	■	■	■	■	■	■	■					
13	Intervenir para enseñar habilidades de colaboración							■	■	■	■	■	■	■	■	■					
14	Propiciar el cierre del taller																■				
15	Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje en los docentes																■	■	■		
16	Valorar el buen funcionamiento del grupo																		■	■	

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (2005). *Como elaborar un proyecto, Guia para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Aristizabal, M. (2005). Aproximacion critica al concepto de curriculo. *Revista electronica de la red de investigacion educativa* , 1-12.
- Bohórquez, F., & Corchuelo, M. (2005). Curriculo y pedagogia en perspectiva. *Revista electronica de la red de investigacion educativa* , 1-14.
- Carrasco, J. (2004). *Una didactica para hoy, como enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carrasco, J., & Calderero, J. (2007). *Aprendo a investigar en educacion*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Mariana Miras, J. O., & Zabala., I. S. (1999). *El constructivismo en el aula* . Barcelona: Graó.
- Comenio, J. A. (1998). *Didactica Magna;octava edicion*. Mexico: Porrúa.
- Danilo, G. (2010). *Guia de investigacion para desarrollo de tesis de grado para la obtencion del titulo de magister en pedagogia*. Loja: UTPL.
- Diaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretacion constructivista 2da edición*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Enfoques pedagogicos y didacticas contemporaneas*. (2007). Colombia: Fundacion Internacional de Pedagogia Conceptual.
- Fundacion Anderson. *Guia del estudiante y el padre de familia*. Quito.
- Izquierdo, E. (1997). *Didactica y prendizaje grupal*. loja: Gráficas Lizette.
- Kunh, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones cientificas, octava edicion*. Argentina: Fondo de cultura economica.
- MEC. (2007). *Plan decenal de educación del educador 2006-2015*. Quito: Soluciones Gráficas D&G.
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2007). *ACTUALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2010* .
- Oceano. (1995). *Oceano uno, Diccionario Enciclopedico Ilustrado*. Barcelona: Oceano grupo editorial.

8. ANEXOS

Anexo 1

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MAESTROS

A. IDENTIFICACIÓN

1. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

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

2. UBICACIÓN

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

3. INFORMACIÓN DOCENTE

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

4. PREPARACIÓN ACADÉMICA

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

5. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

- 5.1. Docente Titular ()
- 5.2. Docente a contrato ()
- 5.3. Profesor Especial ()
- 5.4. Docente – Administrativo ()
- 5.6. 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()

¿Por qué?

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

SI () NO()Describa algunas:

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

- Conductismo ()
- Constructivismo ()
- Pedagogía Crítica o / socio critico ()
- Otros (señale cuales) ()

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 pedagógico-curriculares del centro educativo?

SI () NO()

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

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

Afectivo ()

Académico ()

Activo ()

Pasivo ()

2. Las sesiones de clase las planifica:

Usted ()

El Centro Educativo ()

El Ministerio ()

Otro ()

Especifique:

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

Recursos ()

Procesos ()

Actividades ()

Contenidos ()

¿Por qué?

4. Su interés por la labor educativa se centran en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógicos? ¿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 periodo considerable (una semana, un mes, etc.), sus estudiantes:

Imitan sus actitudes ()

No reproducen buenas conductas ()

Les molesta su actitud ()

Le reprochan sus actos ()

Solicitan mejoras ()

9. Cuando detecta problemas en sus estudiantes:

Aborda el problema con ellos ()

Los remite al DOBE ()

Dialoga con los involucrados ()

Actúa como mediador ()

Otros () especifique _____

D.RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA.

1. Cuando detecta problemas conductuales en los estudiantes:

Llama al padre/madre de familia ()

Dialoga con el estudiante ()

Lo remite directamente al DOBE ()

Propone trabajos extras ()

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

SI() NO()

¿Por qué?

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

Las conductas del estudiante ()

Las que establece el Centro Educativo ()

El rendimiento académico estudiantil ()

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

SI() NO()

¿Por qué?

Anexo 2

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

_ESTUDIANTES

A. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZACIÓN (PEI)

1. ¿Tus profesores o profesoras 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()

¿Por qué?

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 ese momento ()

Tiene un libro de apuntes de años anteriores ()

Emplea el computador ()

B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

7. ¿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 ()

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

Afectiva ()

Académica ()

Activa ()

Pasiva ()

9. ¿Qué recursos emplea tu maestro?

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

Describe algunas:

11. Tu maestro durante la clase conversa con ustedes o se dedica únicamente a la asignatura.

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

SI() NO()

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

SI() NO()

¿Qué te gustaría que hicieran de novedoso tus maestros?

14. De tu maestro o maestra te gustan:

Sus actitudes ()

Sus buenas conductas ()

Su preocupación por ti ()

15. Cuando tienes problemas :

Tu profesor/a te ayuda ()

Te remite al DOBE ()

Dialoga contigo ()

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

C.RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

17. Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:

Llaman a tu padre/madre ()

Dialogan contigo ()

Te remiten directamente al DOBE ()

Te proponen trabajos extras ()

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

SI() NO()

¿Por qué?

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

Cada mes ()

Cada trimestre ()

Cada quinquimestre ()

Cada semestre ()

Cuando tienes problemas personales ()

Cuando tienes problemas académicos ()

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

SI () NO ()

¿Por qué?

Anexo 3

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

DATOS GENERALES

Año de básica / bachillerato:.....Área curricular:.....

Nombre del docente:Día:.....

Hora de inicio;.....Hora de finalización:

Señale con una x según corresponda:

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

Recursos didácticos privilegiados

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

Propósito de la clase: Observar si la clases prioriza:

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

El rol del docente

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

Rol del estudiante

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

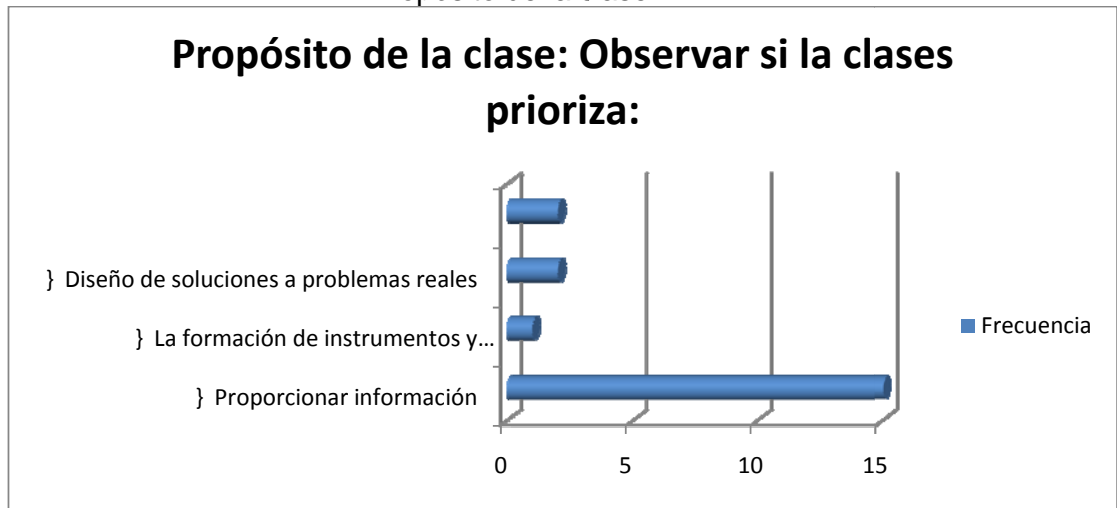
De acuerdo a la clase dada determine el modelo pedagógico presentado

.....

Anexo 4.

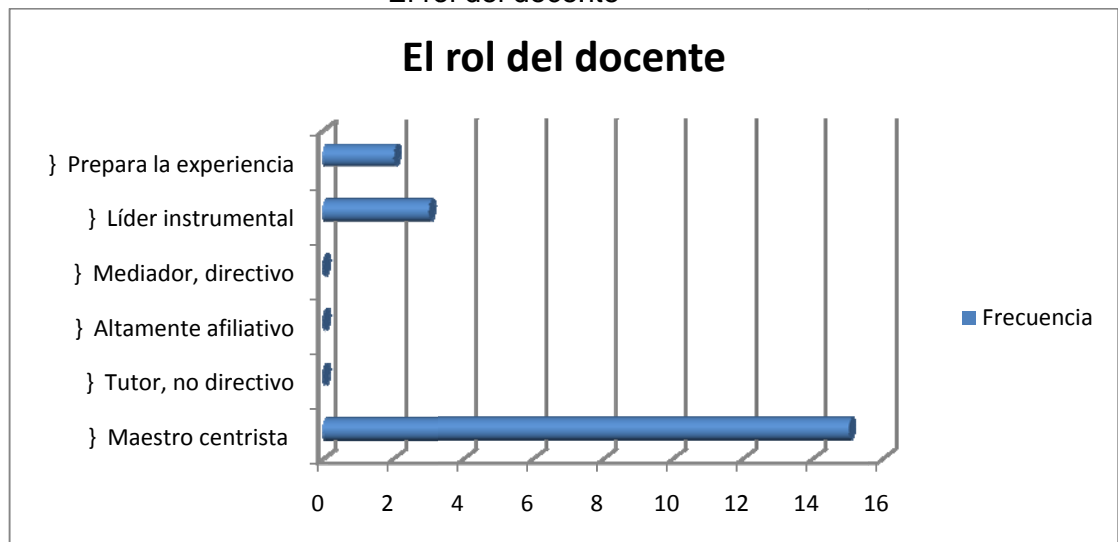
Resultados observación

Gráfica 50
Propósito de la clase



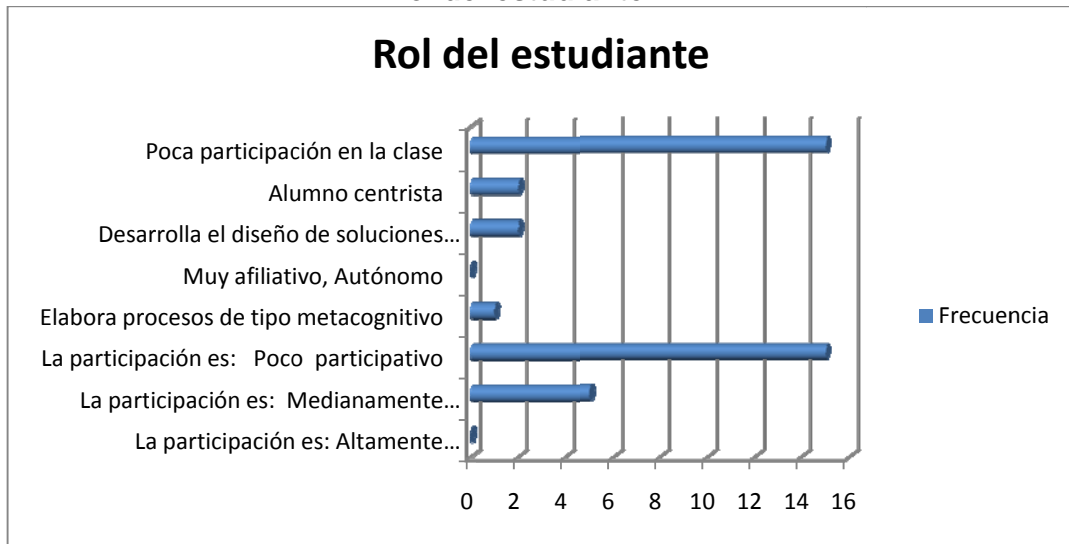
Fuente: Ficha de observación de la práctica docente
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 51
El rol del docente



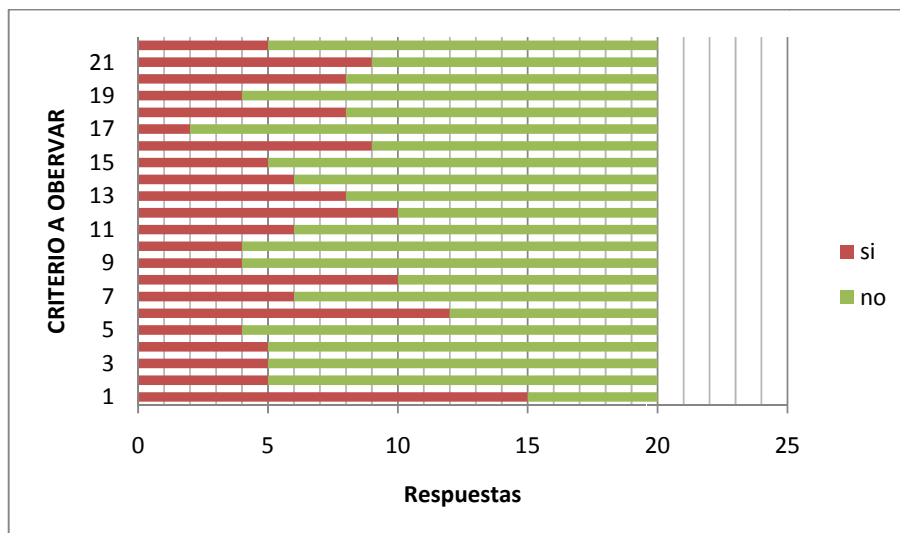
Fuente: Ficha de observación de la práctica docente
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 52
El rol del estudiante



Fuente: Ficha de observación de la práctica docente
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 53
La secuencia de contenido



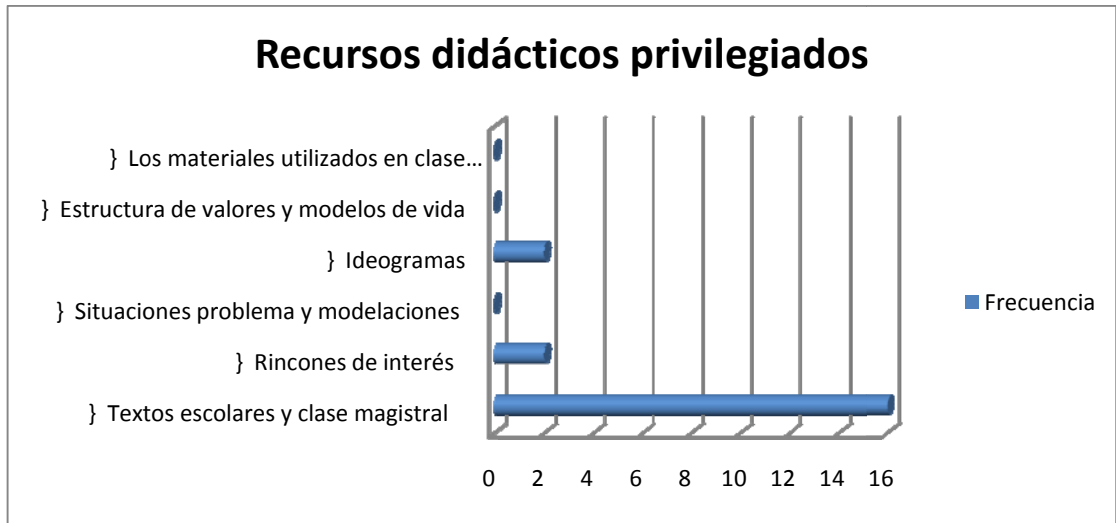
Fuente: Ficha de observación de la práctica docente
Elaboración: Franklin Pinto

Tabla 50
La secuencia de contenido

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

Fuente: Ficha de observación de la práctica docente
Elaboración: Franklin Pinto

Gráfica 54
Los recursos didácticos privilegiados



Fuente: Ficha de observación de la práctica docente
Elaboración: Franklin Pinto

Anexo 5.

Autorización para investigación.

UNIDAD EDUCATIVA EVANGÉLICA
THEODORE W. ANDERSON
El principio de la sabiduría es el temor de Jehová
Proverbios 1:7

Quito D.M., 21 de diciembre, 2010
CA/SR/10-11-017

Señor
Franklin Pinto Castillo
Presente.-

De mis consideraciones:

En atención a la solicitud recibida en mi despacho con fecha 21 de diciembre del 2010 en la cual solicita, autorización para realizar la investigación para el desarrollo de la tesis de grado, con el tema "Realidad de la práctica pedagógica en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato del país" **para realizar encuestas y entrevistas a maestros, alumnos y autoridades del plantel.**

Cumplo con mi deber de comunicarle que, **tiene la autorización respectiva para cumplir con esta actividad, en la Unidad Educativa Theodore W. Anderson.**

Particular que pongo en su conocimiento para los fines pertinentes.

Cordialmente,
En el amor de Jesucristo

MSc. Fidel H. Cárdenas
RECTOR



c.c. *Vicerrectorado*

Av. Gaspar de Villarreal ES-35 e Isla Isabela • Casilla 17-11-47-95
Telfs: 2240-181 / 2240-871 / 2240-888 • Fax: 2924-371
www.twanderson.edu.ec • E-mail: anderson@plus.net.ec
Quito - Ecuador