



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA



La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“ANÁLISIS DEL MODELO DE DISEÑO CURRICULAR VIGENTE EN LA ESCUELA DE TEOLOGÍA PARA LAICOS, DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR EN QUITO, Y SU REDISEÑO CON TENDENCIAS CONSTRUCTIVISTAS DURANTE EL AÑO 2010”

TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

DIRECTORA DE TESIS

Y DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Dra. Álda Jara Reinoso

AUTOR: Lic. Jaime H. Castillo A.

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO

2010

CERTIFICACIÓN

Loja,

Dra. Mgs.

Alida Jara Reinoso

DIRECTORA DE TESIS

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe de investigación, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de ciencias de la Educación, Modalidad Abierta y a Distancia, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

Dra. Alida Jara Reinoso

DIRECTORA DE TESIS

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Jaime H. Castillo A., declaro ser autor del presente trabajo de fin de carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad “La propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis/trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

Dra. Alida Jara Reinoso

Lic. Jaime H. Castillo A.

DIRECTORA DE TESIS

AUTOR

C.I. 0102716099

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de investigación, son de exclusiva responsabilidad de su autor

Lic. Jaime H. Castillo A.

C.I. 0102716099

DEDICATORIA

Este trabajo con todo lo que significa y ha exigido lo dedico a las personas por las que aún creo que un mundo mejor es posible y urgente.

Para Martha, Sofía y Pedro

Jaime H. Castillo A.

AGREDECIMIENTO

Mi eterna gratitud a quienes me han apoyado en esta etapa de crecimiento en mi formación profesional: mi familia, Lauren Fernández SDV, La Conferencia Episcopal Ecuatoriana, La DPU-PUCE, Quito, y la UTPL.

Jaime H. Castillo A.

INDICE DE CONTENIDOS

	Página
PORTADA	i
CERTIFICACIÓN	ii
ACTA DE CESIÓN	iii
AUTORÍA	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO	6
1. EL CURRÍCULO	6
1.1. CONCEPTO	6
1.2. CLASES DE CURRÍCULO	8
1.3. EL DISEÑO CURRICULAR	9
1.4. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR	10
2. EL MODELO CONDUCTISTA	12
2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES	12
2.2. POSTULADOS DEL CONDUCTISMO	12
a. Teoría del Aprendizaje de Ensayo-Error	13
b. Teoría del Reflejo Condicionado	13
c. Teoría del Refuerzo	13
2.3. DISEÑO CURRICULAR CONDUCTISTA	14

3. EI MODELO COGNITIVISTA	16
3.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES	16
3.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL COGNITIVISMO	16
a. Teoría del Desarrollo de la inteligencia	16
b. Teoría estructuralista de la Gestalt	17
c. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento	18
d. Teoría del Aprendizaje Significativo	19
e. Teoría del origen social de la mente	20
3.3. EL DISEÑO CURRICULAR COGNITIVO	21
4. EI MODELO CONSTRUCTIVISTA	24
4.1. FUNDAMENTACIÓN	24
4.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL CONSTRUCTIVISMO	25
a. El desarrollo de la inteligencia y su construcción social	25
b. La psicología cognitiva y el aprendizaje significativo	26
c. Grandes tendencias constructivistas	28
4.3. EL CURRÍCULO CONSTRUCTIVISTA	29
5. EL MODELO CONCEPTUAL	32
5.1. FUNDAMENTACIÓN	32
5.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE CONCEPTUAL	32
a. El Desarrollo del pensamiento y el mentefacto conceptual	33
5.3. EL DISEÑO CURRICULAR CONCEPTUAL	35
4. METODOLOGIA	38
4.1. PARTICIPANTES	38
4.2. MATERIALES	42
4.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO	42

5.	ANÁLISIS DEL MODELO DE DISEÑO CURRICULAR VIGENTE	45
	5.1. DISEÑO CURRICULAR DE ESTELA	45
	a. Criterios pedagógicos	45
	b. La metodología cíclica	50
	Resultados obtenidos de la entrevista a las autoridades y docentes	51
	a. La planificación curricular para una educación de calidad	51
	b. Análisis de la información.	53
	c. Conclusión	57
	5.2. DISEÑO CURRICULAR DE ASIGNATURA	58
	Resultados obtenidos de la entrevista a los profesores	60
	a. Análisis de la información	60
	b. Conclusión	62
	5.3. DISEÑO CURRICULAR DEL PLAN DE AULA	64
	Resultados obtenidos de la entrevista a los profesores	64
	a. Análisis de la información	64
	b. Conclusión	66
	VERIFICACIÓN DE HIPOTESIS: Hipótesis 1.	68
	Argumentación y conclusión	69
	5.4. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A LOS DOCENTES	70
	a. Modelos de diseño curricular	70
	Conclusión	76
	b. Modelo de diseño curricular vigente	77
	Conclusión	80
	VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS: Hipótesis 2	81
	Argumentación y conclusión	82
	5.5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	83

6.	PROPUESTA DE REDISEÑO CURRICULAR	85
6.1.	ELABORACIÓN DEL FODA	85
a.	Análisis de Fortalezas	87
b.	Análisis de Debilidades	89
6.2.	PROPUESTA REDISEÑO CURRICULAR DE LA ESCUELA DE TEOLOGÍA PARA LAICOS, ESTELA DE LA PUCE-Q.	90
1.	FUNDAMENTACIÓN DE ESTELA	90
	Misión de ESTELA	91
	Visión de ESTELA	91
2.	JUSTIFICACIÓN DE ESTELA	92
3.	DISEÑO CURRICULAR	94
	3.1. Opciones pedagógicas de ESTELA	94
	3.2. Perfil del estudiante de ESTELA	96
	3.3. Ejes de formación	96
	3.4. Malla curricular de ESTELA	98
6.3.	PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE ASIGNATURA.	100
6.4.	PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE AULA	105
7.	BIBLIOGRAFÍA	106
8.	ANEXOS	110

1. RESUMEN

La investigación, cuyo informe se presenta a continuación pretendía Identificar y analizar los modelos de diseños curriculares vigentes en la institución en la que desempeño mi labor docente. En dicha institución a pesar de que se presentaban signos claros de una tendencia pedagógica y curricular concreta, que permitían cumplir el objetivo de la investigación, se verificó como problema fundamental la falta de un diseño curricular oficial completo coherente con su opción pedagógica.

La investigación se realizó en la Escuela de Teología para Laicos, ESTELA, de la Dirección de Pastoral Universitaria (DPU), de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en su sede de Quito, en la que me desempeño como docente. Se realizó mediante el análisis de documentos curriculares de la Escuela, por medio de entrevistas semiestructuradas y encuestas dirigidas a la totalidad de docentes (diez).

Se llegó a la conclusión de que la Escuela de Teología para Laicos, tiene una clara tendencia pedagógica constructivista, acorde a una opción e identidad pedagógica; sus docentes en una gran mayoría la conocen y llevan a la práctica. Sin embargo, dichas opciones e identidad, tendencia pedagógica y práctica educativa, está en peligro por la falta de una adecuada planificación curricular.

La propuesta de rediseño curricular, que se presenta en este informe final, se ubica dentro del modelo constructivista con las peculiaridades pedagógicas propias de la Escuela de Teología regentada por los religiosos de la Compañía de Jesús, en la PUCE. Contiene una propuesta de diseño curricular de Escuela, de Asignatura y de Aula.

2. INTRODUCCIÓN

La Escuela de Teología para Laicos, como actividad de extensión universitaria dirigida por la Dirección de Pastoral Universitaria de la PUCE, en Quito, realiza su actividad educativa inspirada en los principios pedagógicos ignacianos propios de la Compañía de Jesús, y en las exigencias que a la docencia superior de teología le presentan la Iglesia Católica, la naturaleza de la ciencia en cuestión, los propios destinatarios y las características de una educación superior para el Siglo XXI. Su tendencia pedagógica, coherente con estos principios y exigencias es conscientemente constructivista; sin embargo, esta tendencia no se verifica en el actual estado de su planificación curricular. Se lleva a cabo como responsabilidad de los docentes, pero no como producto de un currículo oficial, lo cual se exige para enfrentar problemas como desniveles académicos de los estudiantes, atribuidos a la metodología de secuencia curricular practicada en la escuela, la que por otro lado, claramente no es constructivista; repetición de contenidos en asignaturas diversas, lo que no se debe a su complementariedad, sino a la falta de articulación entre los currículos de asignatura y entre los mismos docentes, lo cual es a su vez atribuido a la ausencia de una adecuada gestión académica en la Escuela.

Aunque ESTELA, tiene una larga historia y un respetable prestigio, por la seriedad académica de sus docentes y de su oferta, no nació con una planificación curricular propiamente dicha, sino como producto de la genialidad de pocas personas visionarias. Por su capacidad y confiabilidad, ESTELA nunca hizo un FODA, o cuestionó la coherencia de su currículo.

A partir del año 2008, cuando la DPU elabora un plan estratégico acorde a las exigencias de la PUCE, en el marco de un Plan de Mejoras en vistas a la acreditación universitaria por parte del CONEA, ESTELA es tomada en serio

como programa de extensión universitaria y de servicio a la colectividad, lo que le exige un proceso de evaluación y rediseño curricular. En estos antecedentes se ubica esta primera investigación sobre el diseño curricular de ESTELA.

El tema de la formación de los laicos al interior de la Iglesia Católica, y por tanto de una Universidad Pontificia, cobra gran importancia especialmente en el marco del proyecto de Nueva Evangelización y a partir de las reflexiones y lineamientos del Magisterio de la Iglesia Católica expresados en la última Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrado en Aparecida, Brasil en el año 2007.

El fenómeno de la globalización está generando graves crisis en múltiples sentidos que presentan importantes retos al ser y misión de la Iglesia, se constituyen en un contexto en el que la Evangelización necesita ser replanteada. Ya no puede estar centrada en la sola reproducción de contenidos doctrinales o en la insistencia de que el principal signo del cristianismo se verifique en una cultura con visibles características cristianas, incluida la asistencia a actos rituales y de piedad. La evangelización entendida como un proceso de transformación del mundo, nos lleva a poner nuestra atención en las llamadas realidades temporales que desde la doctrina de la Iglesia expresada en el Concilio del Vaticano II, son el ámbito de acción propio y particular de los laicos, los cuales necesitan una formación que articule teología y ciencias humanas, interdisciplinar y crítica, práctica y creativa; una formación que no consista en la acumulación de informaciones, sino que incluso se atreva a la reformulación de contenidos que alcance a sus significados y comprensiones más allá de la mera renovación del vocabulario.

Por estas razones la formación de los laicos que brinda ESTELA se vuelve particularmente importante para la Compañía de Jesús, para la PUCE y para la Iglesia Católica. Lo cual exige una revisión seria de su oferta educativa.

La investigación sobre la tendencia pedagógica y el modelo curricular vigente en ESTELA fue posible gracias a la disponibilidad de las autoridades de la DPU, que brindaron acceso sin restricciones, a su documentación curricular y colaboraron en la coordinación de las entrevistas y encuestas. Aún así fue un limitante el exceso de ocupaciones de los docentes, por lo cual el proceso de las entrevistas y encuestas tomó más tiempo de lo previsto. Los formatos de encuestas y entrevistas elaborados por la Dra. Álida Jara Reinoso, Directora de esta investigación por parte de la UTP, facilitaron el proceso, aunque fueron ligeramente reformados en función del contexto de educación superior. Los formatos de las entrevistas insinuaban una modalidad dirigida, sin embargo se realizaron de manera más abierta e informal.

La investigación y su propuesta de rediseño curricular, ciertamente necesitó una adecuada fundamentación teórica en función de la cual se planteó como objetivo: *“Estudiar detenidamente los modelos o paradigmas curriculares propuestos por pedagogos y psicólogos contemporáneos en la bibliografía sugerida”*.

Este objetivo se logró mediante una investigación bibliográfica asumiendo fuentes facilitadas por la directora y otras relacionadas con las diversas asignaturas del programa de esta maestría, especialmente Teorías del aprendizaje, Pedagogía general, Didáctica general y Psicología educativa.

El objetivo de la investigación, expresado en las hipótesis planteadas, fue el de *“Identificar y analizar los modelos de diseños curriculares vigentes en la institución educativa”*. Este ciertamente se logró con el cumplimiento del objetivo anterior y con el proceso de investigación mediante la observación directa y análisis de los documentos curriculares de la institución educativa y del diálogo directo con sus actores.

El tercer objetivo: *“Proponer rediseños curriculares con modelos constructivistas acordes a las nuevas tendencias del aprendizaje para una educación del S XXI”*, exigió una mayor profundización en el modelo constructivista, una mayor comprensión de la identidad de la institución educativa, su fundamentación pedagógica y epistemológica, así como un análisis y reflexión de los retos del mundo global a la educación en América Latina y específicamente a la formación académica de laicos católicos.

Para efecto de la investigación se plantearon dos hipótesis:

Hipótesis 1: *“Los diseños curriculares tradicionalistas, conductistas y cognitivistas predominan sobre los modelos o paradigmas constructivista y conceptual en la Escuela de Teología para Laicos de la PUCE-Q”*.

Esta hipótesis, se comprobó nula o falsa, pues mediante el análisis de los currículos y principalmente por medio de las entrevistas a los docentes se constató la presencia de los modelos tradicionales, conductista y cognitivista, en un 20%, mientras que la predominancia de un modelo constructivista, se midió con un 80%

Hipótesis 2: *“La mayoría de los docentes de la Escuela de Teología para Laicos de la PUCE-Q desconocen el modelo de diseño curricular vigente”*.

Al igual que la hipótesis anterior también ésta resultó nula o falsa, pues mediante las encuestas a los docentes de ESTELA, se encontró que un 35% de ellos no conocen el modelo curricular vigente, mientras que un 65% lo conoce y está de acuerdo en que es constructivista.

3. MARCO TEÓRICO

1. EL CURRÍCULO

1.1. CONCEPTO DE CURRÍCULO

Currículo proviene del latín *curriculum*, del verbo *currere*, "correr", y del sustantivo *curro* que significa *carrera*. Un primer sentido lo restringe a los contenidos de las disciplinas y a su estructura, en tal caso se denomina *ratio studiorum* o Plan de estudios.

Como Plan de estudios, el currículo se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Responde a las preguntas *¿qué enseñar?*, *¿cómo enseñar?*, *¿cuándo enseñar?* y *¿qué, cómo, y cuándo evaluar?*

Así resulta ser la planificación de las actividades académicas; un instrumento sintético que organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosa.¹

La evolución de la reflexión sociológica, psicológica y pedagógica, en el siglo XX, sobre el acto educativo, obliga a pensar el currículo no solamente como, o en referencia a planes de estudio, o a la institución educativa como único agente del currículo o plan de estudios, sino a partir de la consideración de todo aquello que está en juego en el acto educativo, pues el plan de estudios si bien guía las acciones educativas, no necesariamente la fundamentan.²

¹ Cf. Glazman y De Ibarrola (1978, pág. 28); Phenix (1968, pág. 9); Taba (1976, pág. 10), en Días Barriga F, Lule María, *Metodología de diseño curricular para la educación superior*, México, Trillas, 2004, pg. 18.

² Cf. Casarini, Martha, *Teoría y diseño curricular*, Ed. Trillas, México, 1999, pg. 1-36.

Desde y una perspectiva conductista³, el currículo se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza, por tanto diseña y especifica los fines como resultados que se desean obtener del aprendizaje y no necesariamente se refiere a los medios o procesos, o por lo menos estos ocupan un segundo lugar.

Desde una perspectiva constructivista Arredondo (1981 *b*, pág. 374), entiende el Currículo como “... *el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición explícita e implícita de los fines y los objetivos educativos; e) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.*”⁴ En esta misma línea, otros lo conciben como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.⁵

En todo caso el currículo se refiere a elementos internos, como contenido, métodos didácticos, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios, y a elementos externos como el contexto de la escuela y del educando, y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado, etc.

Si bien los elementos internos, son constitutivos del currículo, no representan su aspecto central, pues el currículo no adquiere sentido y coherencia solo a partir de la estructura de componentes internos, es necesario considerarlo a partir de su fundamentación científica y epistemológica, social, política, económica y psicológica-metodológica.

³ Johnson (1970), en Días Barriga F. Lule María, op.cit. pg.18.

⁴ Días Barriga F. Lule María, op.cit.pg.18.

⁵ Idem.

Así el currículo es la plasmación de una concepción de educación y el resultado de la actividad global de la acción educativa. Se trata de una expresión cultural dentro de la institución que engloba valores, ideologías, conocimientos, experiencias, como piezas clave de una sociedad cambiante que demanda recursos humanos, con la suficiente capacidad y competencia de adecuarse, interactuar y modificar circunstancias históricas⁶.

Sin embargo, estas dos tendencias de comprensión del currículo, no se excluyen, pues se trata de la discusión sobre el acento que deba ponerse a un nivel curricular y sobre la relación entre ellos.

1.2. CLASES DE CURRÍCULO

Atendiendo al currículo como plan de estudio, reconocemos lo siguientes tipos:

a. Currículo oficial. Documento institucional que establece alcances, secuencias, programas, contenidos mínimos, objetivos, metodologías, bibliografías, etc. Es la base para el desarrollo de las actividades académicas, orienta a docentes y administradores para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo.

b. Currículo operativo. Se refiere a lo que realmente es enseñado, enfatizado y aprendido por el estudiante, es el contenido efectivamente incluido, enfatizado y evaluado por el docente.

c. Currículo oculto. Estructura no reconocida oficialmente por docentes, administrativos y estudiantes, pero que tiene un impacto significativo; por lo general está determinado por los valores, actitudes y conductas apropiadas.

⁶ Cf. Furlán, Alfredo, *Currículum e institución*, CIEEN, México, 1996.

d. Currículo nulo. Entendido como contenidos disciplinares, valores y principios que no están incluidos en los otros currículos.

e. Currículo extra. Comprende la experiencia planificada fuera del currículum oficial, es de naturaleza voluntaria, altamente significativo y contribuye en la formación e integral del estudiante.

f. Currículo simultáneo. Cuando se activan todos los currículos, explícitos e implícitos, en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

1.3. EL DISEÑO CURRICULAR

El diseño curricular se refiere a la integración de fases en la estructuración del currículo. Es un proceso de planificación, dinámico, continuo, participativo y técnico, dirigido a cambiar condiciones o características de la realidad, a dar respuestas a problemas educativos, económicos, políticos y sociales, y el currículo es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso.

Sigue cuatro fases que no requieren una secuencia lineal estricta⁷:

- **Análisis previo** de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político, económico, educativo, del educando y de los recursos disponibles y requeridos.
- **Diseño curricular.** Especificación de fines, objetivos y medios. En base en el análisis previo, se diseñan los medios (contenidos y procedimientos), se asignan recursos con la idea de lograr dichos fines.

⁷ VVAA, *Comisión temática sobre desarrollo curricular*, Congreso Nacional sobre investigación Educativa, Vol I, México, 1981, pg. 373, en Días Barriga F. Lule María, op. cit. pg. 20.

- **Aplicación Curricular.** Se ponen en práctica los procedimientos diseñados.
- **Evaluación curricular,** de la coherencia entre sí, de fines, objetivos, medios y procedimientos, con las condiciones y necesidades del contexto, del educando, y con los recursos; se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

El diseño curricular, exige habilidades metodológicas para la obtención de información, definición de problemas, diseño y aplicación de procedimientos, evaluación y trabajo de equipo. Son las etapas de la planeación (diagnóstico, problema, diseño de acción, ejecución y evaluación), y puede enfocarse desde diferentes dimensiones (social, técnica, prospectiva, política y cultural).

1.4. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR

La reflexión sobre el diseño curricular, está vinculada a la de planificación estratégica, muy relacionada con los contextos que influyeron en las formulaciones conductistas y tecnicistas que insisten en el desarrollo de una tecnología educativa que asuma una etapa de planeación y una de ejecución, y que se fundamente en la consideración principalmente de cinco realidades⁸:

a. Currículo e ideología. El currículo, inevitablemente, como el acto mismo de educar o de educarse se realiza, y debe analizarse desde opciones sociopolíticas. Así tenemos un currículo correspondiente a una concepción ideológica de educación como mecanismo de reproducción y mantenimiento de estructuras sociopolíticas o de su transformación.

⁸ Cf. Glazman R, Ibarrola M, *Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular*, Congreso Nacional sobre investigación Educativa, Vol. I, México 1981, en Días Barriga F. Lule María, o.p. cit. pg. 26.

La opción socio política como criterio de análisis de realidades y determinación de problemas es un paso ineludible en el diseño curricular e incluso en la formulación de planes de estudio.

b. La práctica profesional. El diseño del currículo debe contemplar el tipo de actividad propia de la profesión y por tanto su respectiva disciplina, el comportamiento y desempeño del estudiante y la pertinencia social de la práctica profesional.

c. Interdisciplinariedad. Este aspecto ciertamente presenta problemas, pues, mientras la eliminación del excesivo parcelamiento de la ciencia, posibilitaría una reconstrucción cognoscitiva que integre diversos campos disciplinarios, el asumirlo plenamente presenta problemas tanto para alumnos como para docentes e instituciones.

d. El docente. La forma en que el docente se ha integrado en el desarrollo curricular ha sido como autoridad y único poseedor del conocimiento, además se le han adjudicado un ejercicio mecánico y un desligamiento de su entorno laboral y social. Las nuevas propuestas para los cambios curriculares tratan de delimitar su función en el sistema socioeconómico y la educación escolar.

e. El estudiante. Se ha considerado al estudiante desde dos enfoques principales: por un lado, se analizan sus características con fines de orientación vocacional o ubicación profesional y, por el otro, se le considera como un elemento activo y responsable de su proceso educativo.

Debemos notar que aunque estas categorías fundamentan el diseño curricular, ellas mismas son tratadas con mayor o menor énfasis dependiendo de modelos pedagógicos, con sus respectivas teorías de aprendizaje, sociales y educativas.

2. EI MODELO CONDUCTISTA

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

El Conductismo se basa en los descubrimientos científico-psicológicos sobre la naturaleza y procesos de modificación de la conducta humana, y en los principios de la gestión empresarial que considera ante todo el objetivo de la actividad productiva, a la que se subordina el ordenamiento racional de recursos y procesos.

Para el Conductismo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se centra en su producto, la modificación de la conducta, un cambio relativamente permanente del comportamiento, a base de una adecuada estimulación y refuerzo.

Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual. Se trata de una transmisión de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental a partir de una planificación racional y objetiva de la acción educativa, eliminando o minimizando las interferencias subjetivas que pudiesen poner en riesgo el producto: un individuo de un tipo requerido y diseñado, eficiente, competente, cumplidor y obediente.

2.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL CONDUCTISMO

Como modelo pedagógico se fundamenta en las teorías psicológicas que a lo largo del S. XX, afirman que la conducta es el único y posible objeto de la psicología, e implementan técnicas para su observación y formulación de leyes científicas que la regulan, permitiendo diseñar metodologías técnicas de predicción, modificación y consolidación de la conducta.

a. Teoría del Aprendizaje de Ensayo-Error. Edward Thorndike (1874)

Thorndike con su teoría de Ensayo-Error y la Ley del efecto, afirma que los hábitos se aprenden cuando conducen al placer y la satisfacción. La asociación entre estímulo (E) y respuesta (R) se establece cuando hay un placer resultante. Al mismo tiempo las respuestas seguidas de displacer o castigo se debilitan en su asociación con el estímulo correspondiente.

b. Teoría del Reflejo Condicionado. John B. Watson (1878)

Watson observa la relación directa entre un estímulo (E) y una respuesta (reflejo no condicionado), y que al introducir una variante como segundo estímulo (E^2) o refuerzo (R), seguirá manifestándose. Con la repetición del proceso, la presentación de (E^2) provocará (R). Así un (E^2) que en su origen no provocaba respuesta alguna, es capaz de producirla después de haber formado parte, en repetidas ocasiones, de la situación total que la determinó. Esto es un Reflejo Condicionado.

Watson piensa que por medio del manejo planificado de circunstancias educativas podría modificar, o generar una conducta previamente diseñada.

c. Teoría del Refuerzo. Burrhus Frederic Skinner (1904)

Skinner, afirma que el medio ambiente es decisivo en el desarrollo de las personas y sus conductas. Así se plantea influir científicamente en su desarrollo controlando su ambiente, mediante el refuerzo antes que el estímulo. En función de este objetivo, postula dos tipos de aprendizaje: De *respuesta*, resultante de la reacción a un estímulo, y *el Operante* es el aprendizaje de respuestas instrumentales que surten efecto sobre el ambiente del individuo y que fueron aprendidas mediante el refuerzo.

2.3. DISEÑO CURRICULAR CONDUCTISTA

Los objetivos; esenciales en el currículo conductista, tanto que se vuelven su principal elemento o son el currículo mismo. Por eso se establecen técnicas precisas para formularlos y ejecutarlos.

Así el currículo es cerrado y obligatorio, elaborado técnicamente, ante el cual **el docente** es ejecutor, y **el alumno** tiene la función de dar respuestas.

Es preciso el planteamiento de objetivos generales y específicos para cada nivel del sistema educativo: escuela, grado, materia, lección, clasificados y ordenados por su carácter cognoscitivo, psicomotor y afectivo.

Esto implica la organización del trabajo educativo por especialización de funciones, exigiendo al profesor ser un técnico experto en su propia área, y en definitiva una refinada estructuración de la escuela que garantice su eficiencia y facilite la planificación racional con instrucciones precisas para cada agente escolar.

En esta organización racional de los medios, el profesor y el alumno son ejecutores de un proceso cuya concepción, planificación, coordinación y control quedan a cargo de especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciales.

Esquema del Currículo Conductista⁹

Modelo Teórico Enseñanza-aprendizaje	Docente	Estudiante	Metodología	Contenidos	Objetivos	Evaluación
Condicionamiento Clásico u operante. Parte de una concepción mecanicista de la realidad. Currículo rígido	Maneja conocimientos y estrategias apropiadas para alumnos competentes	Debe almacenar los contenidos. Eminentemente pasivo	Expositiva y/o experimental. Técnicas cuantitativas	Información para almacenar o reproducir	Indican cambios de conducta. Operativos. Observables.	Centrada en lo observable, medible, cuantificable. Centrada en el producto Busca medir los objetivos

⁹ Diseño de Jara Reinoso Alida, en *Guía para el trabajo de investigación previa a la obtención del título de magister en Pedagogía*, UTPL, Loja, 2010, pg. 23.

3. EI MODELO COGNITIVISTA

3.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

Este modelo se basa en los estudios sobre la inteligencia humana como proceso dinámico esencialmente distinto al animal. Afirma que cuando una persona aprende se producen cambios sustanciales en sus esquemas mentales, no por una reacción condicionada ante un estímulo, sino porque la persona es un agente activo de su propio aprendizaje y como tal, modifica, diversifica y coordina esquemas de conocimiento, estableciendo redes de significado.

3.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL COGNITIVISMO

a. Teoría del desarrollo de la inteligencia. Jean Piaget (1896-1980).

Piaget se centra en el desarrollo de los niños, en los aspectos relacionados con la inteligencia, memoria, aprendizaje y procesos de cognición.

Para Piaget hay dos formas de aprendizaje: la primera, vinculada al desarrollo de la inteligencia, que es un proceso espontáneo y continuo que incluye maduración, experiencia, transmisión social y desarrollo del equilibrio; la segunda forma de aprendizaje se limita a la adquisición de nuevas respuestas.

Distingue tres estadios de desarrollo cognitivo cualitativamente diferentes entre sí y que se subdividen en subestadios:

Sensomotriz: De 0 a 2 años. Estadio prelingüístico, uso de la imitación, la memoria y el pensamiento. Pasa de las acciones reflejas a la actividad dirigida.

Operaciones concretas: De 2 -7 años. Pensamiento preoperacional; de 7-11 años: Pensamiento operacional concreto. Desarrollo gradual del lenguaje. Inicio de las funciones simbólicas. Resolución lógica de problemas concretos. Inicio de clasificación, seriación, agrupamiento, comprensión.

Operaciones formales: De 11 a 15 años. Capacidad para resolver problemas abstractos en una forma lógica. Raciocinio hipotético-deductivo. Pensamiento más científico. Desarrollo de intereses social y de la identidad.

b. Teoría estructuralista de la Gestalt o Teoría de Campo

Gestalt, es palabra alemana que significa *forma* o *configuración*. Los principales representantes son: Max Wertheimer, Kofka, Kohler, Wheeler y Lewin.

Suponen una reacción contra la orientación mecánica y atomista del asociacionismo conductista. Considera que la conducta es una totalidad organizada. El todo es algo distinto a la suma de las partes. El todo tiene propiedades y leyes que le conciernen, tendencias que lo caracterizan; el todo determina las partes. Los elementos aparecen como partes y fenómenos totales.

Considera el aprendizaje, como una atribución de sentido o significado, a las situaciones en que se encuentra el individuo, a partir de la percepción de la realidad como un todo y no como la sumatoria de significados de sus partes. Destacan un grupo de leyes de organización perceptual: proximidad, semejanza, continuidad, etc.

c. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento, Jeromé Bruner

Según este autor, la solución de muchas cuestiones depende de que una situación ambiental se presente como un desafío constante a la inteligencia del aprendiz, impulsándolo a conseguir la transferencia del aprendizaje.

Se preocupa por las relaciones entre el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. Está convencido que cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad, en forma honesta y eficaz. Aclara cómo se realiza la representación del conocimiento. Se ha mostrado interesado en la enseñanza basada en una percepción cognitiva del aprendizaje.

Se preocupa por el desarrollo del pensamiento y los modelos de representación del mundo. Cree que el pensamiento pasa por tres etapas:

- **Etapa ejecutora**, en la que la persona aprenden a concebir los objetos actuando sobre ellos.
- **Etapa icónica**, en la que la persona formar imágenes para representar lo que sucede en el mundo.
- **Etapa simbólica**, en la que la persona es capaz de representar el mundo por medio de símbolos.

Identifica las siguientes características del desarrollo cognitivo

- Creciente independencia de las respuestas.
- Internacionalización de estímulos.
- Capacidad creciente de decidir a uno mismo y a los demás.
- Interacción sistemática y contingente entre maestro y alumno.
- El lenguaje es un medio de intercambio.

d. Teoría del Aprendizaje Significativo. David Ausubel (1978)

Ausubel señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.

Aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar, así el aprendizaje está condicionado por la disposición del sujeto a aprender significativamente y por la significatividad de la tarea o la materia.

Para que las relaciones de contenidos en la estructura cognitiva del estudiante se realice son necesarios organizadores avanzados u organizadores previos, éstos son contenidos introductorios claros y estables, relevantes e inclusivos del contenido que se va a enseñar para que el estudiante establezca un puente entre lo que conoce y lo que necesita o va a conocer, buscan dirigir la atención a lo importante en el plan de estudio, resaltar las relaciones entre las ideas que serán estudiadas y activar la información relevante que ya posee. Pueden ser *expositivos* y *comparativos*.

Los estadios del desarrollo de la inteligencia no son limitantes del aprendizaje, pues lo que lo condiciona, a mas de los conocimientos previos del sujeto, es la cantidad y la calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno. En función de este último condicionante Ausubel propone la técnica de los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales sirven como instrumentos de exploración de las concepciones alternativas que tienen los alumnos acerca de los conceptos, permiten recolectar información sobre las aproximaciones que se tienen de aquello que es aceptado por la comunidad de especialistas sobre los mismos, y

sirven como herramienta para la confrontación y el análisis de formas de pensar, además la información que proporcionan brinda mejores oportunidades para el aprendizaje significativo.

e. Teoría del origen social de la mente. Lev Vygotski (1896-1934),

Su Teoría del desarrollo social de la mente, integra una visión asociacionista y una maduracionista, al afirmar la influencia de ideas en el exterior sociocultural del individuo y el protagonismo de éste en su aprendizaje, no necesariamente asumiendo exactamente lo dado por el ambiente sociocultural sino reconstruyéndolo significativamente, proceso en el que el lenguaje y la relación interpersonal juegan papeles fundamentales.

Según Vigotsky, un estudiante es capaz de aprender por sí mismo dependiendo de su nivel de desarrollo, pero otros contenidos, fuera del alcance de su desarrollo, pueden ser aprendidos con la ayuda de un adulto o de un igual. El tramo entre lo que el estudiante puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con la ayuda de otro, Vigotski lo denomina *Zona de Desarrollo Próximo*.

Vigotsky afirma, que los estadios de desarrollo de la inteligencia no son mecánicos ni fijos, sino que evolucionan e interactúan por el aprendizaje realizado en la Zona de Desarrollo Próximo, en eso radica la importancia capital que asigna al profesor y a la escuela, en cuanto generan situaciones estratégicas de aprendizaje.

3.3. EL DISEÑO CURRICULAR COGNITIVO

Los objetivos. Deben atender a los procesos cognitivos, mediante el desarrollo de capacidades de tipo *cognitivo o intelectual, de tipo motriz, de actuación e inserción social, de equilibrio personal y de relación interpersonal.*

Estas capacidades se interrelacionan necesariamente, de ahí que los objetivos deben ser *Conceptuales:* centrados en el contenido a aprender; *Procedimentales:* centrados en estrategias a desarrollar; *Actitudinales:* centrados en la finalidad, valores y actitudes a crear o desarrollar.

Todo para formar sujetos activos, creativos, capaces de defender sus propios puntos de vista y respetuosos de las decisiones colectivas y los sistemas democráticos; deben buscar modificar capacidades de aprender y no la acumulación de saberes: Aprender a aprender.

El docente es mediador, propone experiencias, contenidos, materiales, adecuadamente planificados, para contribuir a que el alumno procese y asimile contenidos y experiencias, alcancen un mayor desarrollo de sus capacidades.

Los contenidos han de ser adecuados al desarrollo evolutivo de los alumnos y a sus conocimientos previos, estructurados a partir de ideas eje o básicas, continuos, progresivos y articulados secuencialmente.

Coherentes con los objetivos, deberán ser *Conceptuales*, constituidos por hechos, conceptos y principios que permiten e inducen el desarrollo de capacidades conceptuales; *Procedimentales*, constituidos por aficiones orientadas a la consecución de una meta, describen destrezas, técnicas, estrategias o habilidades para resolver problemas, atender situaciones prácticas, manejar materiales, alcanzar metas, etc.; *Actitudinales:* cuando son

normas, valores y actitudes que presiden y regulan el comportamiento. Aprender un valor significa alcanzar la capacidad de regular el propio comportamiento de acuerdo con los principios de dicho valor.

El estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje, a él se subordina el currículo y el método. Sus conocimientos previos, actividad mental, procedimental y actitudinal, son factores esenciales en el interaprendizaje.

El método, respetuoso del nivel de desarrollo del alumno, parte de sus conocimientos previos, provoca un conflicto con lo nuevo. Lograr el progreso del alumno por medio de aprendizajes guiados-cooperativos, para lo cual debe desarrollar la memoria comprensiva. Debe asegurar la significatividad del aprendizaje, lograr la actitud favorable hacia el nuevo aprendizaje que surge cuando se sabe qué es lo que se va a aprender y para qué se va a aprender. Debe tener en cuenta que el alumno aprende sólo cuando en base a su propia actividad construye-reconstruye el conocimiento.

Los recursos didácticos favorecer el proceso educativo y tienen como objetivos primarios: Apoyar la exposición verbal del profesor, consolidar el aprendizaje, activar la participación de los alumnos, motivar al alumno hacia el aprendizaje.

La evaluación es la apreciación cualitativa del mejoramiento intelectual de actitudes y habilidades. Es una exigencia interna de perfeccionamiento, y de la participación voluntaria de quienes actúan. Persigue enseñar a evaluar. Aprender a aprender es también aprender a evaluar lo aprendido.

Esquema del Currículo Cognitivo¹⁰

Modelo Aprendizaje-Enseñanza	Docente	Estudiante	Metodología	Contenidos	Objetivos	Evaluación
Centrado en los procesos mentales del individuo. Currículo flexible.	Mediador. Enseña a aprender. Facilita el desarrollo de capacidades	Protagonista del proceso. Crítico y creador. Activismo y comprensión	Centrada en procesos Interaprendizaje	Medios para desarrollar capacidades y valores	Indican cambios de conducta. Operativos. Observables.	Cuantitativa y cualitativa. participativa

¹⁰ Diseño de Jara Reinoso Alida, op. cit. pg. 32.

4. EI MODELO CONSTRUCTIVISTA

4.1. FUNDAMENTACIÓN

El Constructivismo nace a partir del cognitivismo, pero ha alcanzado tal nivel de desarrollo, en especial desde finales del siglo XX, que se ha constituido en modelo pedagógico. Surge como una respuesta educativa viable ante las actuales circunstancias de la era posmoderna y de su globalización.

A partir de Piaget, en 1988 Joseph Novak, plantea este nuevo movimiento pedagógico, tomando elementos de las teorías del Aprendizaje por descubrimiento de Bruner, del Aprendizaje significativo de Ausubel, del Aprendizaje mediado de Feuerstein, y de la Teoría del desarrollo social de la mente de Vigotsky; por esta razón muchos consideran a dichos autores como padres del constructivismo, y por lo mismo se ve este modelo como un movimiento ecléctico de matriz cognitiva.

El Constructivismo afirma que una persona, en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos es una construcción resultado de la interacción entre el ambiente y sus estructuras y disposiciones internas. Así el conocimiento es construcción que la persona realiza a partir de conocimientos previos¹¹.

El conocimiento depende sobre todo de la representación inicial que se tiene de la nueva información y, de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto; es una construcción que se realiza a partir de desequilibrios o conflictos cognitivos que modifican los esquemas cognitivos, de pensamiento, interpretación, conceptualización y transmisión de la realidad.

¹¹ Cf. Carretero Mario, *Constructivismo y educación*, Ed. Progreso, México, 1997. pp. 39-71

El aprendizaje es un constructo que se realiza a través de un proceso mental de construcción-adquisición de un conocimiento nuevo y al desarrollo de la competencia de su aplicación a una situación nueva. Es posible en interacción con el objeto del conocimiento, cuando se realiza con otros y cuando el objeto, la interacción y el proceso son significativos.

4.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL CONSTRUCTIVISMO

a. El desarrollo de la inteligencia y su construcción social

Las ideas de Piaget y Vygotsky han brindado al constructivismo su fundamentación teórica en el ámbito educativo.

Piaget afirma que el desarrollo de la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas, no por acumulación y sumatoria de requisitos e información, sino porque cada una es una estructura distinta que ordena la realidad, y porque cuando el paso de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevos.

Una estructura es algo cualitativamente distinto de la suma de las partes, pues su interacción, producen un efecto diferente al que causarían por separado.

Piaget afirmó muy generalmente que el individuo desarrolla su conocimiento en un contexto social, pero la teoría de que el conocimiento sea además un producto de la interacción social y cultural, es una contribución esencial de Vygotsky; según él los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan mediante un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Por tanto lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual, sino más bien social.

b. La psicología cognitiva y el aprendizaje significativo.

El conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno.

Aunque la capacidad cognitiva cambia con la edad cuando se asumen estructuras de conocimiento diferentes, también es cierto que existen funciones neuropsicológicas más o menos estables que apenas cambian, como por ejemplo la memoria, cuyo desarrollo no es solamente biológico neurológico, sino además íntimamente ligado a información obtenida y almacenada a partir de una anterior.

Por tanto, en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta que la organización y secuenciación de contenidos debe tener en cuenta lo que el alumno ya sabe, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo.

Este es justamente la idea central del cognitivismo, y especialmente de Ausubel, con su insistencia en la significatividad de la actividad educativa directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental que el profesor conozca las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, y analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta.

De todos los conceptos ausubelianos, quizá el más conocido es el que se refiere a los organizadores previos. Éstos son precisamente presentaciones que hace el profesor con el fin de que le sirvan al alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee.

En definitiva, se trata de *puentes cognitivos* para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado. Dichos organizadores previos tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa.

Ausubel coincide con Piaget en cuanto a la importancia de tener en cuenta los esquemas del alumno, pero discrepan en cuanto a la importancia exclusiva de la actividad autónoma en la asimilación de conocimientos; pues para Ausubel la exposición estratégica de contenidos es un instrumento bastante eficaz para conseguir aprendizaje.

El cognitivismo piagetano afirma que lo más importante para el aprendizaje es el conocimiento que se adquiere de manera autónoma, tomando como ley pedagógica la idea de que todo lo que se le enseña al niño se le impide descubrirlo. Ante esta práctica la Teoría del Aprendizaje Significativo muestra que la transmisión de conocimiento por parte del profesor, es un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión, y ponga atención a la significatividad de los contenidos y a los procesos didácticos significativos.

La visión de la psicología cognitiva sobre el ser humano como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de información ha sido muy útil e influyente en el estudio de los procesos de

enseñanza y aprendizaje; y con el constructivismo alcanza, ciertamente un alto grado de madurez y plasmación pedagógica.

Ha sido importante el aporte cognitivo, al estudio de las funciones neuropsicológicas que indican capacidades esenciales a desarrollarse en y para el aprendizaje, como la motivación, percepción, atención, memoria, el razonamiento, el lenguaje, etc.

c. Grandes tendencias constructivistas.

El Constructivismo en general, como las diferentes teorías que lo fundamentan, no está exento de críticas, y de aspectos que pueden y deben matizarse. La práctica constructivista en educación no debe basarse en una aplicación dogmática de principios generales, sino realizarse críticamente reconociendo tres grandes tendencias teóricas sobre el aprendizaje.

El aprendizaje como actividad autónoma, en la línea de cognitivista que afirma la importancia de los procesos cognitivos autónomos o mediados. Aunque se conceda un papel a la cultura y a la interacción social, no se especifica cómo interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo, que pueden considerarse a medio camino entre las aportaciones piagetianas y las vygotskianas. Dando importancia a la interacción social que favorece del aprendizaje, al generar conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual, es decir, el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales de la instrucción. En definitiva, en este enfoque se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.

El aprendizaje situado, en una línea radical vygotskiana, ha conducido a posiciones como la de la *Cognición situada*, que mantiene que el conocimiento no es un producto individual sino social. Así pues, cuando el alumno está adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad. Por tanto el énfasis debe ponerse en el intercambio social.

Difícilmente se puede asumir una práctica que opte radicalmente por una de estas tendencias, pues las tres son mutuamente enriquecedoras y complementarias, mucho más cuando se comprende a la educación como un fenómeno en el que intervienen variables individuales y sociales.

4.3. EL CURRÍCULO CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo, más que cualquier tendencia pedagógica cognitiva, exige una comprensión amplia del currículo y de su diseño, no reducida al plan de estudios, sino en íntima relación con contextos.

Al centrarse en el estudiante no puede perder de vista que él, con su estado de desarrollo, sus esquemas y conocimientos previos, su motivación y percepción, es fruto de un contexto anterior a la escuela.

Al centrarse en enseñar a aprender o en desarrollar capacidades, no puede ser ingenuo y rechazar una fundamentación epistemológica e incluso ideológica, pues difícilmente se puede enseñar a aprehender una realidad y a actuar sobre ella, sin que de alguna manera se proponga una aprehensión de la realidad, una actitud y una acción sobre ella, mucho más si se concibe al docente como agente activo y cuando se usa estratégicamente organizadores previos o se insiste en la investigación.

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, y a esto debe apuntar el currículo, condicionando el papel de los otros actores del acto educativo, la metodología, los contenidos, los recursos y la evaluación.

El docente, es fundamentalmente mediador, debe *enseñar a pensar*, y apoyar al estudiante a desarrollar habilidades cognitivas que le permita optimizar sus procesos de razonamiento. Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador, un participante más.

Es un agente esencial en la creación de un ambiente educativo que ayude a que los alumnos se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo desarrollen su proceso de adquisición.

Como mediador del aprendizaje debe conocer a sus alumnos, sus intereses, diferencias individuales (inteligencias múltiples), necesidades evolutivas, los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros, y sobre esta base debe contextualizar sus actividades curriculares.

La metodología principalmente está encaminada a *Enseñar a pensar*, para ello es fundamental ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus propios contenidos, procesos y estrategias mentales (metacognición), para luego estratégicamente ayudarlo a controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

Esto exige *objetivos de aprendizaje* relativos al desarrollo de *capacidades*, adquisición de *habilidades* y aplicación *competente* en lo cognitivo, procedimental y actitudinal. Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.

Esquema del Currículo Constructivista¹²

Modelo Aprendizaje-Enseñanza	Docente	Estudiante	Metodología	Contenidos	Objetivos	Evaluación
Está presente en todos los modelos de las propuestas educativas	Proporciona los instrumentos para que el alumno construya.	Construye su propio aprendizaje logrando aprendizajes significativos.	Explica el aprendizaje a partir de los procesos intelectuales. Participan activamente en su desarrollo y autoevaluación	Favorece la capacidad crítica y de análisis. Son flexibles.	Garantiza la comprensión y el desarrollo del pensamiento. Se reflejan como actitudes	Trabajos en clase, en grupo, presentaciones, discusiones, tareas, etc.

¹² Diseño de Jara Reinoso Alida, op. cit., pg. 37.

5. EL MODELO CONCEPTUAL

5.1. FUNDAMENTACIÓN

La pedagogía conceptual nota que en la práctica educativa, en especial en los llamados países en vías de desarrollo, se mantiene la incoherencia entre el nivel de desarrollo intelectual del alumno, los conocimientos teóricos, metodológicos y el rendimiento en la implementación de nuevos conceptos, y sólo se logra la adquisición de información e impiden a muchas personas el completo acceso al conocimiento.

Ante esta realidad el modelo conceptual presenta propuestas curriculares y didácticas asumiendo principios e ideas, de cuño constructivista. Su propuesta se centra en el desarrollo de la inteligencia a nivel cognitivo, procedimental y afectivo.

Pretende promover el pensamiento, las habilidades y los valores en el alumno, según su estado de pensamiento (edad mental), y actuando de manera consecuente con esto, garantizando que aprenda los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos; para formar individuos, capaces de crear conocimiento de tipo científico o interpretarlo, individuos éticos, creativos e inteligentes, que puedan sobrevivir en la era de la globalización.

5.2. POSTULADOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE CONCEPTUAL

El modelo Conceptual se centra en el diseño, elaboración y uso de estrategias e instrumentos de conocimiento, que favorecen el desarrollo de las operaciones intelectuales y privilegian aprendizajes de carácter general y abstracto sobre

los particulares y específicos, planteando varios estados de desarrollo de los individuos: *el pensamiento nocional, conceptual, formal, categorial y científico*.

a. El Desarrollo del pensamiento y el mentefacto conceptual

A nivel cognitivo, el enfoque conceptual habla de técnicas estratégicas para el *desarrollo del pensamiento*, que se integran con su propuesta a nivel procedimental. Consiste en un aprendizaje autónomo y grupal centrado en la lectura comprensiva y en el mentefacto, siendo éste lo particular y novedoso del enfoque conceptual.

El mentefacto es un diagrama en el que se organizan jerárquicamente las proposiciones que arman un concepto; es la graficación de representaciones mentales evidenciando su estructura y preservan los conocimientos así almacenados.

Es un instrumento técnico y estratégicos de aprendizaje, ahorra tiempo y esfuerzo intelectual, pues permite almacenar aprendizajes, a medida que se digieren con lentitud los conceptos.

Condensa gran cantidad de información recurriendo a diagramas o moldes visuales. Sus propiedades sintéticas y visuales, los hacen efectivos puentes y sintetizadores cognitivos.

El que lo hagan los estudiantes, es particular del enfoque conceptual, pues su realización ya es ejercicio de aprendizaje.

Su uso exige: 1) uso previo de estrategias de trabajo autónomo, de lectura comprensiva, 2) extracción jerarquizada de conceptos y 3) graficación de la estructura del concepto.

Este tercer momento se realiza sin perder de vista las siguientes reglas:

- **Regla de coherencia:** En la totalidad del mentefacto se debe respetar la acepción en que se toma el concepto.
- **Regla de preferencia de** proposiciones universales, afirmativas o negativas, que abarcan todo el concepto-sujeto.
- **Regla de género próximo.** Demostrar la existencia de una clase supraordinada.
- **Regla de recorrido:** La exclusión debe hacerse explícita, una a una, para todas las subclases contenidas en el supraordinado; cuando menos de las dos subclases próximas al concepto.
- **Regla de diferencia específica:** Bajo ninguna circunstancia, la propiedad excluyente puede compartirla otra subclase.
- **Regla de propiedad:** Las isoordinaciones corresponden a cualidades esenciales del concepto.
- **Regla de anticontinencia:** Los isoordinados no pueden tener característica del supraordinado.
- **Regla de completez:** El número de infraordinaciones no tiene restricción, ha contener todos los casos.

Los mentefactos son diagramas simbólicos, muy esquematizados, que representan la estructura interna de los conceptos, son estrategias de aprendizaje superiores y eficientes, superiores a otros organizadores gráficos como los mapas conceptuales.

Son el logro de las cuatro operaciones básicas del pensamiento conceptual: la isoordinación, la infraordinación, la supraordinación y la exclusión.

5.3. EL DISEÑO CURRICULAR CONCEPTUAL

El diseño curricular conceptual busca el máximo aprovechamiento de los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales para formar personas éticas, creativas e inteligentes, acordes a la era de la globalización.

El enfoque conceptual se plantea seis preguntas, y sus respuestas son los componentes del currículo denominado *Hexágono pedagógico o curricular*¹³. Dichos componentes deben ser asumidos en un orden determinado para hacerlo coherente, viable y eficaz

1. ¿Para qué enseñar? Los Propósitos otorgan sentido y dirección al quehacer educativo. A ellos se subordinan los medios y las metodologías, permiten la integración de la asignatura a las áreas curriculares. Deben estar adecuados a los estudiantes, a las condiciones reales de recursos y tiempo.

2. ¿Qué enseñar? Los Contenidos de aprendizaje son medios y fines. Se presentan por medio de instrumentos de adquisición de *contenidos, destrezas y aptitudes*. Se enseña para comprender no para memorizar

3. ¿Cómo evaluar? La Evaluación operacionaliza, precisa y delimita el nivel de logro de propósitos y enseñanzas. Propone evaluar aprendizajes de informaciones, instrumentos del conocimiento, afectos y destrezas.

4. ¿Cuándo enseñar? La Secuencia es la organización de las enseñanzas, facilitando al alumno aprehender y al profesor enseñar; debe contemplar la complejidad de los contenidos en relación a los estados de desarrollo del

¹³ Cf. De Zubiría Samper Julián, *Las Vanguardias Pedagógicas en la sociedad del conocimiento*, 1999, p.270; en Jara Reinoso Alida, op. cit., pg. 44.

estudiante, sus esquemas y contenidos previos, intelectuales, procedimentales y afectivos.

5. ¿Cómo enseñar? Las Metodologías Didácticas. El cómo enseñar debe ser consecuente con el cómo se aprende. Las metodologías se diseñan tomando en cuenta la motivación, apercepción y atención. Son principalmente las elaboradas desde la teoría del aprendizaje cognitivo-constructivista, insistiendo en la metacognición.

6. ¿Con qué enseñar? Los Recursos se apoyan en el lenguaje, dado que el pensamiento se liga intrínsecamente con el lenguaje y la realidad. Son eidéticos y materiales. Deben responder a toda la concepción de los cinco componentes anteriores¹⁴; se planifican tomando en cuenta los ámbitos cognitivo, afectivo-expresivo y procedimental.

¹⁴ Noboa Cruz, Dalia María, *Guía Didáctica de Diseño Curricular, Maestría en Desarrollo de la Inteligencia*, UTP, 1999, pp. 5-7, en Jara Reinoso Alida, op. cit., pg. 45.

Esquema del Diseño Curricular Conceptual¹⁵

Propósitos ¿Para qué?	Enseñanza- Contenidos ¿El qué?	Evaluación ¿Nivel de Logro?	Secuencias ¿Cuándo?	Estrategias Metodológicas ¿Cómo?	Recursos ¿Con qué?
Cognitivos Condiciones que cumplen una verdadera democracia	Igualdad de derechos y obligaciones	¿Qué entiende por democracia?	Importancia d los valores de la democracia	Orientación de las leyes	Debates, laminas
Procedimentales. Aplicarlos en beneficio propio y de la comunidad	La libertad en democracia. Las libertades ciudadanas	¿Cuáles son las libertades que goza un ciudadano?	Valorarla como parte de la vida de un pueblo	Múltiples expresiones de la vida social	Láminas, cuadros sinópticos Mentefactos
Afectivos Compartirlos los valores de la democracia.	Educación del hombre para la democracia	¿Cuáles son las actitudes necesarias para la democracia?	Valorarla como parte de la vida	Creación de ambientes adecuados	Textos, revistas recortes

¹⁵ Diseño de Jara Reinoso Alida, op. cit., pg. 46.

4. METODOLOGIA

4.1. PARTICIPANTES

La Escuela de Teología para Laicos (ESTELA), fue instituida en marzo de 1989, como un servicio de formación teológico pastoral, de parte del aquel entonces, Departamento de Religión, de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Sede en Quito, PUCE-Q, para laicos.

En los años siguientes, el Director del Departamento de Religión, P. Federico Sanfeliú, S.J, logró conformar un equipo estable y cohesionado de teólogos laicos, con formación y experiencia docente, que pronto acordaron un modelo de formación laical, desde las exigencias de la PUCE a través de su Escuela de Teología de la Facultad de Filosofía y Teología, y de la Iglesia Católica latinoamericana, expresadas en el Proyecto de Nueva Evangelización lanzado por su Santidad Juan Pablo II, en su Encíclica Tertio Millennio Adveniente, en vísperas de la celebración por los Quinientos años de Evangelización Católica de América Latina y del Jubileo del año 2000.

Pronto la oferta formativa de ESTELA, caracterizada por su ser laical, bíblico, profundidad académica, interdisciplinariedad, y en función de un proyecto de Iglesia y de servicio pastoral, se impuso sobre las diversas experiencias de formación en Quito, haciendo que el número de estudiantes aumentará y se diversificará; llegando a ser propuesta por el Arzobispo de Quito, Mons. Antonio González, a sus párrocos como una alternativa para la formación de los cada vez más numerosos agentes de pastoral laicos.

A finales de los años noventa, la PUCE y la Compañía de Jesús, nombraron un nuevo director del Departamento de Religión, y esta misma instancia se transformó en la Dirección de Pastoral Universitaria, una de las cinco instancias administrativas en las que se organiza la PUCE, por encima, incluso de las facultades y sus administraciones. LA DPU, pasó a depender directamente del Rectorado. En este contexto a ESTELA, se le comenzó a considerar una de las principales actividades insignias de la identidad de la formación universitaria jesuita, de la dimensión de servicio a la colectividad y de extensión universitaria de la PUCE.

En esta primera década del siglo XXI, ESTELA es una instancia formativa de reconocido valor en la Iglesia Católica en Quito, que lentamente se ha vuelto compleja y con problemas difíciles de interpretar.

Actualmente, tiene 286 estudiantes, con un promedio de ingreso-matrícula de 40 estudiantes, al inicio de cada ciclo académico de primer nivel; de éstos un 60% son mujeres y un 40 % varones; oscilan entre los 20 y 50 años de edad; un 70% son agentes de pastoral en parroquias de la Arquidiócesis de Quito, profesores de religión en establecimientos de educación católicos, y miembros de movimientos laicales; el 90%, tienen un nivel de educación superior y son profesionales, activos.

En cada ciclo académico, se verifica un 2% de deserción.

Ficha 1. Datos de la Institución educativa

Nombre de la Institución educativa:	ESCUELA DE TEOLOGÍA PARA LAICOS (ESTELA) De la Dirección de Pastoral Universitaria (DPU), de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (PUCE-Q)		
Ubicación	Provincia: Pichincha	Cantón: Quito	Dirección: 12 de Octubre 1076
Teléfonos: Troncal: (02) 299 1700. DPU: (02) 299 1530. Ext. 1530			
Correo electrónico: dpu@puce.edu.ec		Página Web: www.puce.edu.ec	
Clase de plantel: Particular		Nivel: Superior	
Oferta educativa:	Programa de extensión universitaria. Formación de adultos. Formación y profundización teológica pastoral.		
No. de estudiantes:	366		
No. de personal	Docentes: 10	Administrativos: 2	Servicio: 1
Organización del curso escolar:		Semestral	
Plan de estudios:	Áreas	Asignaturas	
	1. Sistemática	Antropología teológica, Cristología Trinidad, Eclesiología	
	2. Bíblica	Introducción a la Biblia, Síntesis histórico literaria de la Biblia, Lectura crítica de la Biblia, Temas claves de la Biblia	
	3. Moral	Moral cristiana, Sacramentos, Doctrina Social de la Iglesia	
	4. Complementaria	Catequética fundamental, Pastoral Familiar Ética y Medios de comunicación, La teología cristiana ante la Ciencia.	

Matriz: Dra. Álida Jara R.

Fuente: ESTELA, DPU – PUCE.

Investigador: Jaime Castillo.

Ficha 2. Datos del personal docente entrevistado y encuestado

No. de docentes	Título de Pregrado	Título de Postgrado	Años de experiencia	Funciones
1. (M.)	Licenciado en Teología	Magíster en Docencia Universitaria	11	Docente de Introducción a la Biblia
2 (M.)	Licenciado Psicología Educativa	Magíster en Docencia universitaria	11	Docente de Antropología Teológica
3 (M.)	Licenciado en Ciencias bíblicas		4	Docente de Síntesis histórico literaria de la Biblia Director DPU y Estela
4. (M.)	Licenciado en Teología		3	Docente de La teología cristiana ante la ciencia: la Creación
5. (M.)	Licenciado en Teología		14	Docente de Cristología, Sacramentos y Moral Cristiana
6. (F.)	Licenciada en Teología	Magíster en Pedagogía	1	Docente de Catequética fundamental
7 (M.)	Licenciado en Teología	Magíster en Gerencia educativa	10	Docente relectura crítica de la Biblia y Temas claves de la Biblia
8. (F.)	Licenciada Administración de empresas		1	Docente de pastoral familiar
9. (M.)	Licenciado Comunicación y periodismo		1	Docente de Ética y Medios de comunicación
10 (M.)	Licenciado en Teología		14	Docente de Trinidad, Eclesiología, Doctrina Social de la Iglesia

Matriz: Dra. Árida Jara R.

Fuente: ESTELA, DPU – PUCE.

Investigador: Jaime Castillo.

4.2. MATERIALES

- Guía para el trabajo de investigación previa a la obtención del título de Magister en Pedagogía¹⁶.
- Formatos de entrevistas. (Anexo 1)
- Formatos de encuestas. (Anexo 2)
- Documentos curriculares de ESTELA. (Anexo 3)

4.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación es esencialmente descriptiva, utilizando las técnicas de entrevista dirigida, no estructurada y observación directa.

También es cuantitativa, a partir de los resultados de encuesta dirigida a la totalidad de los docentes de la Institución educativa en cuestión.

Es analítica y deductiva a partir del examen de documentos entregados por docentes y autoridades de la institución.

El director de la Dirección de Pastoral Universitaria (DPU), y de la Escuela de Teología para Laicos (ESTELA) de la PUCE-Q, P. Hernán Hidalgo, S.J., me

¹⁶ Reinoso Alida, *Guía para el trabajo de investigación previa a la obtención del título de magister en Pedagogía*, UTPL, Loja, 2010.

delegó la tarea de revisar y rediseñar la malla curricular de ESTELA. La razón por la que se dirigió a mí principalmente fue el hecho de que soy el docente con mayor tiempo de servicio en ESTELA, y testigo de un largo proceso histórico en el que la Escuela ha ido evolucionando hasta volverse una actividad grave e importante para la PUCE.

En principio el rediseño, solicitado por el Director de ESTELA, se centra en el Plan de estudios y la Malla curricular, con la particularidad específica de eliminación del sistema cíclico, que a su juicio, es el principal problema de Escuela, pues, a su juicio, es difícil de comprender, por la mayoría de docentes y estudiantes, lo cual está causando varios tipos de malestares, pero sobre todo es la razón de la variación de niveles académicos entre los estudiantes, ocasionando a su vez, el incumplimiento de programas y la repetición improvisada o no, de contenidos en los diferentes cursos.

A su solicitud, le propuse revisar y evaluar más profundamente el actual diseño curricular de ESTELA, para confirmar y fundamentar su lectura de los problemas curriculares de la Escuela, y consecuentemente hacer una propuesta de rediseño, curricular. Le expresé claramente que, además este trabajo lo realizaría como requisito legal para la obtención del título de Magister en Pedagogía.

Le explique de qué se trata la investigación y el aporte solicitado a los maestrantes. Con su aceptación, puso a mi disposición todos los archivos de ESTELA, y me autorizó realizar las actividades de investigación que crea convenientes.

Por el poco personal administrativo de la DPU, y el cruce de actividades urgentes, no fue posible tener acceso a toda la información con agilidad y prontitud, especialmente en lo que respecta a la historia, estadísticas, y programaciones de las asignaturas de ESTELA.

Todos los docentes de la Escuela participaron decididamente, tanto en las entrevistas como al realizar las encuestas; pero debo reconocer que debido a limitaciones de tiempo y a horarios de trabajo muy dispares, se dificultó realizar las entrevistas y encuestas los docentes; igualmente para la elaboración de un FODA, no hubo la oportunidad de realizar encuentros con todos los docentes, por lo cual este análisis tuvo que realizarlo por etapas.

Otro problema significativo, fue el que no todos los docentes de la Escuela han entregado sus programaciones, y de hecho al momento de realizar el análisis de la información, he tenido que prescindir de algunos programas.

El tiempo dedicado a la recolección de información, duró más de lo previsto, debido al exceso de trabajo de los participantes y por ende la dificultad de tener encuentros regulares.

5. ANÁLISIS DEL MODELO DE DISEÑO CURRICULAR VIGENTE

5.1. DISEÑO CURRICULAR DE ESTELA Y FODA

La Escuela de Teología para Laicos (ESTELA), de la DPU-PUCE, no tiene un currículo completo o propiamente dicho y tampoco ha elaborado un FODA.

Los documentos en los que ESTELA basa su planificación comprenden: 1) *Grandes criterios pedagógicos*, 2) *Plan de estudios*, 3) *Programas de asignaturas*, 4) *Malla curricular, distribución horaria y un esquema explicativo de su modalidad cíclica* (Anexo 3).

En este apartado me limito a analizar los documentos, que me permitan un primer acercamiento a su tendencia pedagógica y modelo curricular. Las razones que explican la falta de un diseño curricular las trataré más adelante, junto con el análisis de las entrevistas que pretenden determinar el modelo curricular vigente.

a. Criterios pedagógicos (Anexo 3.1).

Este es un ideario, grandes afirmaciones que explicitan la identidad de la oferta formativa, pero no están redactados de tal manera que guíen un proceso educativo, o que sirvan efectivamente de criterios o indicadores en un seguimiento o evaluación de las actividades.

De este documento quiero resaltar dos afirmaciones, la primera revela una opción metodológica que me permite visualizar una tendencia pedagógica, y la segunda

se refiere directamente a una concepción de educación contextualizada, y a una dimensión axiológica.

- *“Formación que asume el Paradigma Pedagógico Ignaciano, y el método de reflexión teológica Ver, Juzgar y Actuar”.*

El Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), expresa la identidad de la educación jesuita. Pretende una formación integral del alumno y la integración del proceso a nivel de aula y de todo el entorno institucional y educativo¹⁷.

El PPI es un proceso consciente y dinámico, que se realiza en cinco etapas, sucesivas y simultáneas, donde cada una de ellas se integran e interactúan durante su desarrollo¹⁸. “Las cinco etapas o pasos del PPI son:

1. *Situar la realidad en su contexto.* Comprendiendo dicha realidad como efecto y evidenciando su relación con otros elementos en una estructura amplia e integral.
2. *Experimentar vivencialmente.* Comprendiendo las posturas personales ante esa realidad, y especificando las opciones que las motivan.
3. *Reflexionar sobre esa experiencia.* Enjuiciándola en cuanto la postura personal en el mundo nunca es inédita, ni desconectada de la misma realidad, pues las posturas personales son parte de la realidad, como causa o consecuencia, y siempre abierta a transformación.
4. *Actuar consecuentemente.*
5. *Evaluar la acción y el proceso seguido.*¹⁹

¹⁷ Cf. Granados Luis, *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, Pedagogía Ignaciana, PUCE, Quito 2009, p.2.

¹⁸ Idem. p. 1.

¹⁹ Idem. pp. 2-11.

El Método Ver-Juzgar-Actuar (VJA), es asumido como parte integral del modelo de reflexión-acción socio-teológica de la Iglesia Católica en América Latina, y como metodología irrenunciable dada por la naturaleza de la formación que ofrece la escuela, la naturaleza de la ciencia que domina en los contenidos y su consecuente perfil profesional.

El Método (VJA), hijo de las propuestas de metodología de análisis sociológico, de la filosofía de la sospecha, de cuño materialista dialectico, comprende el proceso educativo, centrado en la necesidad de cambio de circunstancias reales (Actuar), a partir de la constatación de la realidad (Ver) y la comprensión de los fenómenos históricos en medio de un proceso, lo cual exige investigar las posibles perspectivas de interpretación y lecturas de la realidad, optar por una, en cuanto necesaria para la plasmación de una visión ideal-utópica y viable (Juzgar), y proponer proyectos de intervención buscando cambios en las perspectivas de lectura y acción social y desde ello acciones concretas de transformación de la realidad.

En cuanto método de análisis sociológico, el VJA es método pedagógico, -en la línea de la Teoría del Desarrollo social de la mente, de Vigotsky-, que no se centra en la acumulación y reproducción de contenidos asépticos. Entiende la educación: 1) en función de un cambio de estructuras cognitivas, comprendiendo las precedentes y proponiendo unas procedentes, comprensión y cambio en el que el estudiante es actor protagónico, 2) en función de la comprensión y manejo de un entorno integral y mucho más amplio que el aula y la escuela.

Tanto el PPI, como el método VJA, asumen los elementos fundamentales del modelo cognitivo-constructivista, en cuanto asumen a la persona como agente

activo de su propio aprendizaje y como tal, conciben el proceso educativo como un acompañamiento y asesoramiento, planificado y técnico, al estudiante en su tarea de construir significados, a partir de la modificación, diversificación y coordinación de sus esquemas de conocimiento.

- *“Formación desde la Vida y para la Vida:...”*

Esta expresión rápidamente se puede identificar con un lema paradigmático de la pedagogía de la Escuela Nueva, sin embargo comprendida en coherencia con postulados anteriores en el mismo documento analizado, resulta ser la insistencia de una educación para la transformación de la realidad, y no centrada en la acumulación de contenidos por contenidos, tampoco en una educación en función de la comprensión de la realidad para mantenerla y reproducirla, sino para transformarla necesariamente. Aunque esto parece partir del supuesto apriori, de que la *Vida* necesita ser cambiada, el proceso educativo contempla una comprensión de la Vida encontrando problemas que necesitan ser superados.

Este criterio pedagógico implica también, educar tomando en cuenta las experiencias y comprensiones previas que el estudiante tiene, asegurando que el aprendizaje sea significativo al relacionar nuevos conocimientos con anteriores.

Aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar, así el aprendizaje está condicionado por la disposición del sujeto a aprender significativamente y por la significatividad de la tarea o los contenidos.

- “*Ser testigos creíbles del Evangelio, en el aquí y ahora de Ecuador y América Latina, construyendo el Reino de Dios, en justicia y solidaridad*”

El criterio pedagógico anterior se complementa con esta expresión, que le da otro matiz, e indica que es una formación que pretende ser fundamentalmente crítica y ética.

Independientemente de posturas religiosas y confesionales, Evangelio, refiriéndose a los textos bíblicos o en a la persona de Jesús de Nazaret como la Buena Noticia (evangelio) de parte de Dios, lo reconocemos como una propuesta sistemática de principios y valores morales, que especialmente a partir de las profundas reformas epistemológicas introducidas en la Iglesia Católica por el Concilio Vaticano II (1962-1965), buscan la construcción o un proceso de plenificación de la persona en sociedad.

El evangelio entendido así, exige discipulado o seguimiento, como un cambio de posturas éticas y prácticas morales, antes de un aprendizaje de contenidos, doctrinales. Ésta, en definitiva, es la teoría de la moral cristiana católica, una moral de actitudes y no de actos o prescripciones, autónoma y no heteronómica, antropocéntrica-humanista y no teocéntrica-racionalista.

Esta propuesta sistemática de principios éticos y valores morales, contextualizada por un fin, el llamado Reino de Dios, que se refiere a una utopía humana social, y por un lugar y época concreta, el hoy de Ecuador y América Latina, da prioridad a dos valores cristianos juzgados como esenciales o urgentes: *justicia y solidaridad*.

b. La metodología cíclica. (Anexo 3.4)

Formando parte del Plan de Estudios, encuentro un esquema explicativo de la metodología cíclica, que se refiere a la secuencia de las signaturas.

Ciertamente se trata de una secuencia confusa, que provoca varios problemas: un desnivel académico entre los estudiantes de un mismo curso, no se trata de la normal heterogeneidad de estos estudiantes, sino a una provocada por la secuencia, pues en una misma aula se juntan alumnos con diversas bases.

Esta secuencia cíclica, exige diseñar cada asignatura con absoluta independencia de las que hayan podido haber tomado los estudiantes anteriormente y de las que vayan a tomar posteriormente, de no ser así, en cada curso, se encontrarían profundos vacíos entre los alumnos, y el docente no podría cumplir con su programa de contenidos ni con sus objetivos formativos.

Esta secuencia, exige que no se planteen requisitos previos de los estudiantes; y no logra evidenciar una progresión e interrelación entre las asignaturas, para lograr una visión sistémica de la ciencia que domina la carrera

La metodología de cursos cíclicos, revela un problema grave de teoría y diseño curricular, que puede echar a perder o dejar en el papel los *Criterios pedagógicos* de la Escuela.

Resultados obtenidos de la entrevista a las autoridades y profesores de ESTELA

Estas entrevistas tienen por objetivo: *Detectar los lineamientos que se toman en cuenta en el diseño curricular de ESTELA*. Y se iniciaron especificando como tema *El modelo o tendencia de diseño curricular de ESTELA*

a. La planificación curricular para una educación de calidad.

Antes de presentar el análisis de la información recabada caben unas palabras sobre la planificación curricular ante los retos que nos presenta el siglo XXI.

Los nuevos roles de la universidad contemporánea, en cuanto a su función de formar profesionales, se reflejan en gran medida en la concepción y estructuración de sus respectivos programas curriculares.

Las condiciones en las que se desenvuelve la educación superior en el siglo XXI, le exigen nuevos enfoques en su definición y metodología, en especial ante la actual insistencia en la formación de calidad, que ciertamente se debate en la tensión entre *Excelencia y competitividad de recursos humanos*, en un mundo entendido como mercado global y *Formación integral de personas* capaces de reacción y acción en un mundo que experimenta rápidas y violentas transformaciones civilizacionales.

En lo que va del siglo XXI, un tema grave son los procesos de construcción social en la globalización centrada en el dominio del conocimiento, la información y la informática que le presentan a la educación superior el reto de pasar o conjugar la

profesionalización centrada en la producción y gestión de bienes y recursos a una centrada en la producción y transmisión de saberes; en el fondo se trata del reto de enfrentar los desajustes en la relación lógica entre contenidos y procesos de aprendizaje, con la realidad.

Esta situación no es nueva, si tenemos en cuenta que la ciencia por su naturaleza es dinámica, y que el proceso social llamado educación siempre se ha desarrollado consciente o inconscientemente sobre la relación indisoluble entre el hombre y la cultura, y por tanto pensando y planificando su acción (estructuración curricular), para dar respuestas a determinadas demandas sociales y culturales.

El proceso educativo permite a los seres humanos, preservarse y proyectarse en el tiempo y todo lo que ello implica. La planificación curricular debe reconocer justamente esa situación en tanto expresa una concepción del hombre y sociedad, o una forma de concebir la vida presente y futura.

Existe por tanto una profunda relación ente un método de acercamiento a la realidad, su producto que es siempre una concepción o interpretación de la realidad en función de futuros, y el método o la planificación de mecanismos para transmitir esa realidad asumida.

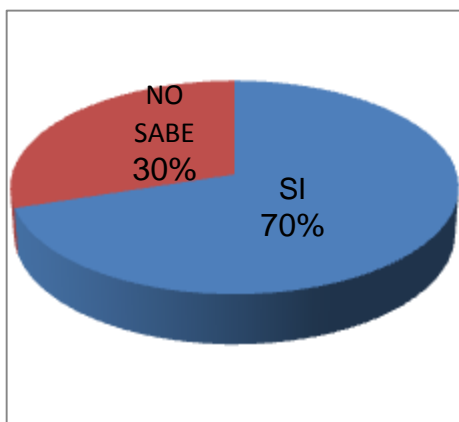
Con esto quiero decir que la planificación educativa o curricular, lejos de ser moda tecnológica, o mecanismo para alcanzar eficiencia, es conciencia escrita y diseño de futuro.

La educación superior, altamente compleja por los retos complejos de la realidad que enfrenta, y por la alta complejidad de las estructuras institucionales en las que

se desarrolla, no puede prescindir de la planificación curricular, pues es la única garantía de realizar exitosamente el proceso educativo que se plantea, dando unidad y coherencia a las acciones de los actores del proceso educativo.

b. Análisis de la información.

1. *¿Considera usted que ESTELA se orienta hacia un modelo pedagógico y una planificación o diseño curricular particular?*



El 70 % de los encuestados que afirman que ESTELA, si se orienta hacia un modelo pedagógico concreto, son teólogos, tienen formación pedagógica y didáctica y más de diez años de experiencia en docencia universitaria.

Afirman que la orientación de ESTELA hacia un cognitivismo de tendencia constructivista, y que éste está en consonancia con el Paradigma Pedagógico Ignaciano y las exigencias que la naturaleza de la Teología en la Iglesia Católica, presenta a la docencia universitaria.

Además su orientación pedagógica está dada por la de la DPU, en cuyo proceso de planificación estratégica, en función de otras actividades académicas, que no son ESTELA, han participado en la redacción de su VISIÓN y MISIÓN, en coherencia con la identidad y lineamientos de la PUCE-Q.

Si bien la Universidad especifica su identidad sobre el hecho de ser Católica y Jesuita, es en las actividades de la DPU, donde más se toma esto en serio, llegando a clarificarla en la práctica del PPI y del Método VJA.

Reconocen que aunque exista dicha tendencia y práctica pedagógica, ésta no se ha especificado en un Currículo propiamente dicho, porque entre ellos ha habido un acuerdo dialogado en reuniones y encuentros de docentes, en las cuales se ha confiado en la responsabilidad y capacidad de cada profesor para llevar a la práctica dicho acuerdo.

Otra razón es el hecho de que desde que nació ESTELA, ha funcionado con eficiencia, bajo una dirección vertical, con la cual los docentes han estado esencialmente de acuerdo.

Otras razones, quizá de menos peso, que explican la falta de un diseño curricular propiamente dicho e incluso un análisis FODA, van desde el exceso de ocupaciones y urgencias del cuerpo docente y administrativo, la confianza que las autoridades han tenido en las capacidades de los docentes, los estilos muy personales de administración y gerencia de los tres directores que ha tenido hasta la actualidad o la aparente eficiencia y suficiencia de la planificación actual.

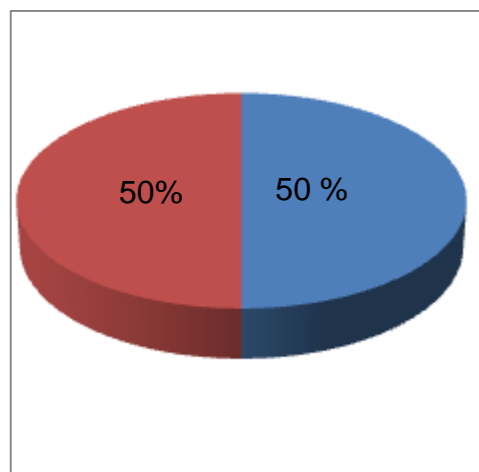
A pesar de esto, éstos docentes opinan que actualmente la falta de un diseño curricular es un problema que urge enfrentar, ya que el grupo de docentes, no es tan homogéneo como antes y comienzan a aparecer divergencias de tipo pedagógico y otras relacionadas con concepciones de la naturaleza de la teología y sus exigencias para los laicos en Ecuador y América Latina, en este actual

momento de globalización posmoderna, en el que el rol del cristianismo, especialmente católico, comienza a verse en crisis.

El restante 30% de entrevistados, coinciden en que no tienen elementos teóricos suficientes para responder a la pregunta, no tienen formación pedagógica, y necesitaría información extra sobre modelos pedagógicos y teoría curricular. Están conscientes de que la oferta formativa de ESTELA, tiene una identidad, pero no sabrían conceptualizarla.

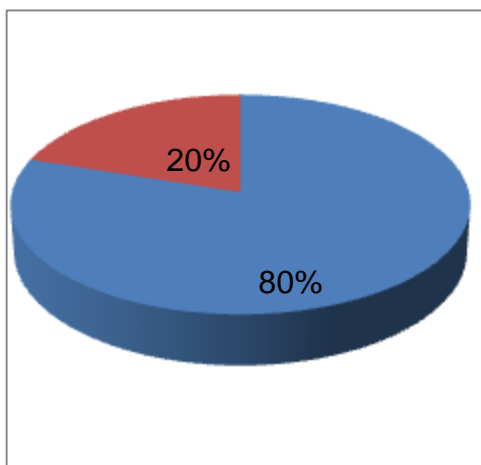
2. *¿Qué tiempo se mantiene el mismo diseño de planificación de la Escuela?*

Según el 50% de entrevistados, ESTELA mantiene su misma planificación desde hace más de 10 años, con ligeras modificaciones de horarios y docentes. Este mismo grupo coincide en que en las actuales circunstancias, ese estilo de planificación ya no sirve y tiene que revisarse.



El otro 50% de entrevistados, no sabe específicamente cuánto tiempo lleva vigente este estilo de planificación.

3. ¿Los responsables de la planificación de ESTELA han recibido algún seminario o taller para elaborar el diseño curricular de la Escuela?



En un porcentaje de 80% los docentes de ESTELA, afirman haber tenido formación, adecuada para la elaboración del currículo, incluidos los responsables de la dirección de la Escuela. Estas actividades formativas no las han recibido de parte de la Escuela, o en función de ella.

Resulta interesante notar que, con un alto porcentaje de docentes con formación adecuada para la elaboración de un currículo y con experiencia en docencia superior, no se haya elaborado un currículo de ESTELA. Esta situación los entrevistados la explican reconociendo que a más de las razones expuestas a propósito de la primera pregunta de esta entrevista, por el estilo de administración muy personal y vertical de la dirección de ESTELA, especialmente en la primera etapa histórica de la Escuela, no se ha permitido mayormente la intervención de los docentes en la revisión de la planificación de la escuela, ni se ha asumido una política de evaluación sistemática, periódica.

Esta misma situación explica el por qué, no se han establecido comisiones para revisar la planificación de ESTELA, y que aunque han habido evaluaciones, no han sido regulares, técnicas y en función de la consecución de un proyecto determinado con anticipación.

c. Conclusión

De la información tratada en este apartado puedo concluir que la tendencia curricular hacia la que se orienta ESTELA, es constructivista, por que se concibe a sí misma no en función de la transmisión de contenidos, sino en función de un diálogo con un contexto mucho más amplio que la sola escuela o Universidad. Incluso los contenidos no son entendidos como formulaciones estáticas sino como instrumentos de juicio y criterios de acción, y además abiertos a reformulaciones de parte de los estudiantes.

Estela concibe la formación como un proceso en el que los estudiantes juegan un papel fundamental, en especial en el manejo de información, en un ejercicio crítico de la realidad, buscando alternativas, de aquí concluyo que los docentes de la escuela se comprenden como mediadores, acompañantes y motivadores de los estudiantes.

Sin embargo esta, conclusión es muy provisional, y no se puede verificar aún. En estas primeras entrevistas, salta a la vista que la falta de un diseño curricular es un problema percibido por los docentes de ESTELA.

No se puede entender que se quiera mejorar la oferta educativa de ESTELA, sin una evaluación previa, o que las evaluaciones que se realicen sirvan de algo si no colaboran para verificar el cumplimiento de un currículo, el cual no existe.

El documento llamado Criterios pedagógicos de ESTELA, podría decirnos algo de su identidad y tendencia, o incluso insinuar una relativa fundamentación teórica curricular, pero no basta. Esta tendencia necesita explicitarse y volverse operativa.

No es suficiente ni eficiente, un acuerdo verbal o tácito entre docentes, sobre el currículo, ni siquiera cuando el cuerpo de profesores es muy homogéneo y consolidado, pues es necesario medir de alguna manera el real nivel de cumplimiento de una misión, y ello solo se logra con un currículo que fije metas formativas e indicadores para su evaluación.

5.2. DISEÑO CURRICULAR DE ASIGNATURA

El análisis del diseño curricular de asignatura, lo realizo a partir de la observación del modelo de currículo entregado por la escuela (Anexo 3.3) y a partir de entrevistas estructuradas, a los docentes.

Los ***Datos informativos***, no contienen requisitos previos para tomar la asignatura, ello es consecuente con la secuencia cíclica de las asignaturas en el plan de estudios.

No se especifica la ***Descripción del curso***, pudiendo ser una descripción de los contenidos o temas, resaltando su importancia e implicaciones, o una relación del trabajo académico.

Los Objetivos, solamente se clasifican en general y específicos, sin explicitar que tipo de objetivos son (conceptuales-cognitivos, procedimentales, actitudinales). Los objetivos, son elementos claves que permiten visualizar el modelo curricular, pues indican si el proceso es heteroestructural o autoestructural, pero en este caso el formato no lo permite.

En la **Estructura de contenidos**, se solicita detallar el desarrollo curricular de cada aspecto del programa de la asignatura por unidades, temas y subtemas, o capítulos a desarrollarse en las sesiones que constituyen el curso académico

En **Metodología y recursos** se solicita especificar la metodología didáctica, que usará el docente, y el estudiante en el aula y fuera de ella. Este elemento prevé o solicita que se planifiquen actividades de aprendizaje por parte del estudiante en el aula, lo cual indica trabajo autónomo o cooperativo, y fuera del aula.

En cuanto a la **Evaluación**, se presenta un sistema de calificación cuantitativa básico, adoptado en toda la PUCE. Se solicita además, definir el propósito de la evaluación; aunque no consta en el formato, esto parece indicar que la evaluación puede o no estar centrada en los contenidos o en el estudiante.

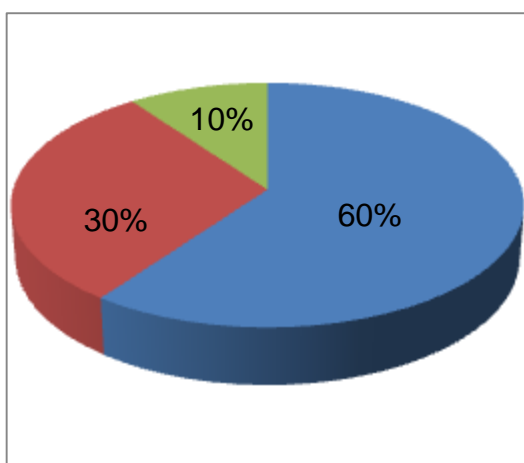
Con el propósito se pide describir la *Metodología de la evaluación*, sin ofrecer modelos o estrategias. Con los objetivos, la evaluación es también un criterio esencial para determinar un modelo curricular. En este caso la falta de concreción de la evaluación y su metodología no lo permite, aunque la solicitud de definir su propósito, por lo menos, indica que no se entiende la evaluación de forma rígida y tradicional.

Finalmente el plan de asignatura exige **Bibliografía básica de fundamentación y referencia, y de lectura e investigación**. El que se solicite bibliografía para la lectura del estudiante y de investigación, es coherente con una metodología de enseñanza-aprendizaje que toma en cuenta el trabajo autónomo fuera de aula, en este aspecto, de investigación bibliográfica.

Resultados obtenidos de la entrevista a los profesores de ESTELA sobre sus diseños curriculares de asignatura

a. Análisis de la información

1. ¿Qué elementos contienen sus planes de asignatura?



60% de los docentes entrevistados, declararon que asumen el formato que la Escuela solicita, conformado por:

- 1) Datos informativos,
- 2) Descripción del curso,
- 3) Objetivos,
- 4) Contenidos,
- 5) Metodología,
- 6) Evaluación y
- 7) Bibliografía.

La Descripción del curso comienza con una breve exposición sintética del tema central de la asignatura, su importancia, relevancia y problemas que implica actualmente. Continúa con una descripción de la estructura temática del curso dividida en tres partes, correspondientes a las tres notas parciales, que exige el sistema básico de calificación. Se incluye una explicación de los objetivos del curso y la metodología que seguirá el docente, y la que asumirá el estudiante en clase, básicamente a partir de estrategias de aprendizaje cooperativo, y autónomo, de lectura-investigación bibliográfica fuera del aula.

En cuanto a los *objetivos*, este grupo de docentes afirma que los redactan con claridad y se preocupan de verificar que sean claros y entendibles por los estudiantes. El objetivo general lo centran en competencias, y apunta a una capacitación para analizar-criticar teorías-prácticas, proponer fundamentadamente alternativas y llevarlas a la práctica. Los objetivos específicos, son cognitivos y procedimentales, refiriéndose a la aprehensión de conocimientos y a la práctica y dominio de estrategias de aprendizaje.

Todo este 60% de entrevistados, incluyen en su plan de asignatura un esquema de *contenidos*, pero de estos seis docentes, tres organizan su estructura de contenidos, en una tabla que incluye: 1) Tema, 2) Sesión académica y fecha, y 3) recursos. Este particular me resulta importante, pues insinúa una planificación de aula.

La metodología que usa este grupo de docentes, se centra en el trabajo del estudiante. Siempre se parte de un trabajo de reconocimiento, estructuración y crítica de conocimientos y experiencias, que los estudiantes tienen del tema en cuestión, la exposición de contenidos, se alterna con exposiciones magistrales, de trabajos de investigación, foros y debates, se hace un resumen dialogado de contenidos, conclusiones y se solicitan tareas escritas.

Este grupo, también afirma que evalúan la adquisición de conocimientos, pero sobre todo su manejo como herramientas de análisis, y el desarrollo de capacidades de análisis crítico. En esta perspectiva, evalúan el trabajo cooperativo y autónomo.

El 30% de los entrevistados, afirman que en su plan de asignatura, la metodología, la detallan brevemente en la descripción del curso, y no como un elemento independiente, y no incluyen una planificación de evaluación, sino se limitan a citar el sistema básico de calificación.

Un 10% de los entrevistados, no presentan un currículo de asignatura. Lo atribuyen a exceso de ocupaciones o una suficiente experiencia.

En cuanto a otros cuestionamientos en las entrevistas el 100% de los participantes coinciden en que los objetivos son claros, hay coherencia entre los elementos del currículo, y que las evaluaciones no se centran en la memorización de contenidos.

b. Conclusión

El currículo de asignatura que usa ESTELA es relativamente pobre. Se limita a un formato simple que no incluye criterios pedagógicos y didácticos, por lo cual se podría utilizar para la aplicación de cualquier modelo curricular. La pretendida tendencia cognitivo-constructivista de la Escuela, exige que se diseñe un currículo de asignatura coherente con dicho modelo.

La asignatura no es considerada dentro de una estructura curricular más amplia, y da la impresión de que la carrera comienza y termina en un curso, pues la asignatura aparece autónoma, sin requisitos que indiquen una secuencia, o una concepción de educación en la que los contenidos y objetivos, sean progresivos.

Esta situación, del currículo de asignatura confía o apela a la experiencia docente, que en otras palabras es un abandono a la improvisación.

Justamente esto se verifica, al notar que un 60% de los docentes de la escuela, que son el mismo grupo que tiene larga experiencia docente superior y formación pedagógica, diseñan, su currículo de asignatura, con una clara tendencia constructivista a título personal, pero no de la Escuela.

Sin embargo, y como ya se ha dicho, la práctica de diseño curricular de asignatura de este grupo, es constructivista, de la que resalto, sus objetivos, metodología y evaluación no centrada en contenidos, en su memorización o reproducción, ni en el dominio de estrategias de aprendizaje, o en el desarrollo de destrezas cognitivas, pero sí en el cambio de estructuras cognitivas y de conocimientos, dando importancia al partir de estructuras previas de conocimientos y experiencias, mediante trabajo autónomo y cooperativo significativo y por descubrimiento, todo lo cual, le da un alto nivel de protagonismo al estudiante, como gestor de nuevas comprensiones y significados, pero sobre todo como diseñador y gestor de prácticas alternativas para la transformación de un entorno que va más allá de la escuela.

5.3. DISEÑO CURRICULAR DEL PLAN DE AULA

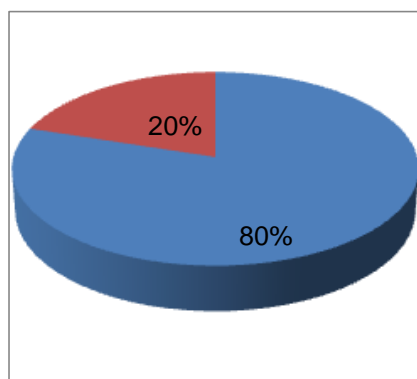
Estela no tiene un diseño de plan de aula, ni exige a sus docentes uno.

Resultados obtenidos de la entrevista a los profesores de ESTELA sobre sus diseños curriculares de aula

a. Análisis de la información

1. *¿Utiliza Ud. un plan de aula?*

El 80% de los entrevistados afirmaron no elaborar por escrito un plan de aula, mientras un 20% dijeron que si lo hacen.



Los docentes que no usan un plan de aula, afirman que resulta irreal, debido a que muchas veces, en una sesión académica no se logra cumplir lo planificado, ya que en ocasiones, el docente no tiene más remedio que dedicarse a enfrentar vacíos y nivelar a los estudiantes, para poder avanzar con su tema planificado. Han llegado a la conclusión de que se debe en gran medida, al sistema de secuencia cíclico, que genera un desnivel académico entre los estudiantes, al juntar en un aula alumnos que no han tomado las mismas asignaturas previamente.

Otras razones que dan estos docentes, son que, dominan su materia y de todos modos la preparan previamente en cuanto a contenidos, recursos, evaluación y trabajo en clase y fuera de ella. Por otro lado la falta de exigencia de elaborar un plan de aula ha llevado a que muchos no se preocupen de eso. Finalmente algunos de estos docentes, se extrañaron que se hable de plan de aula a nivel universitario.

Aunque no se elabore un plan de aula por escrito, estos docentes afirmaron que manejan siempre una misma metodología de aula, siempre teniendo presente el plan de asignatura.

Los docentes que afirmaron si diseñar un plan de aula, no son aquellos que no tienen formación pedagógica y experiencia docente, sino los que en su plan de asignatura estructuraron contenidos con sesión académica y recursos. Su Plan de aula contempla: Contenidos, Metodología, Estrategias-trabajo de estudiantes en clase, recursos, trabajo del estudiante en casa.

2. ¿Cuándo evalúa y qué evalúa?

El 100% de los entrevistados afirmaron que su evaluación es continua y permanente, cualitativa y cuantitativa.

Se evalúa en cada sesión académica. Al inicio, por medio de rápidas dinámicas de trabajo grupal para recuperar conclusiones del encuentro anterior y lograr una visión de la estructura y progresión de contenidos; también por medio de la exposición de trabajos de investigación y elaboración personal, y el dialogo sobre

ellos; en este caso la evaluación busca retroalimentar contenidos y el trabajo autónomo, y de ella se obtiene una calificación cuantitativa.

A lo largo del curso, se realizan trabajos grupales dirigidos, éstos están principalmente en función del aprendizaje y permiten evaluar el proceso, de estos trabajos también se obtienen ya calificaciones cuantitativas.

Al final de la sesión académica, se envían tareas de lectura e investigación bibliográfica, de reelaboración de contenidos, investigación de campo, etc. Que servirán para el próximo encuentro académico.

Todos los entrevistados, independientemente de su diseño o uso de un plan de aula, afirman que su concepción y práctica de evaluación no se centra en la memorización y reproducción de informaciones y contenidos, a los contenidos se les da importancia, pero en cuanto instrumentos de análisis y crítica de teorías y contextos socio-eclesiales.

b. Conclusión

La Escuela de teología para Laicos - ESTELA, necesita especificar un mínimo currículo de aula, en el que se exija a los docentes una planificación asumiendo criterios metodológicos, coherentes un con su planificación de asignatura, y sobre todo con su opción pedagógica cognitivo-constructivista.

Este currículo de aula, debe exigir el dar importancia al estudiante, en sus conocimientos y experiencias previas, en su capacidad y responsabilidad de gestor de su aprendizaje, haciéndole partícipe de una metodología de evaluación

que le permita verificar el éxito de su propia tarea; en definitiva debe exigir la planificación de actividades estratégicas que privilegien el aprendizaje consciente y evaluado, autónomo y cooperativo, para fomentar en cada sesión académica la conciencia y análisis de teorías, el reconstruirlas, para lograr nuevas estructuras cognitivas y de contenidos, en vista de una práctica transformadora fuera del aula en el compromiso social cotidiano.

ESTELA debe cambiar su metodología de secuencia curricular, eliminando el sistema cíclico, que va en contra de la moderna visión progresiva y estructural del conocimiento, pasa por alto el planteamiento de ejes curriculares y unidades académicas, hace irreal una planificación de asignatura, y en este caso echa a perder la pretensión de un plan de aula, en cuanto desvía el trabajo docente a actividades no implícitas en los correspondientes objetivos de sesión o de la naturaleza misma del tema o de la asignatura. Y además porque, como es opinión mayoritaria de los docentes, produce un desnivel académico entre los estudiantes que se nota y afecta a cualquier tipo de plan de aula.

La experiencia docente e incluso la libertad de cátedra, no eximen a un docente universitario de planificar su sesión académica, que además es un instrumento necesario para que por otro lado brinda el beneficio de dar a la escuela elementos de juicio para un seguimiento y mejoramiento de su oferta.

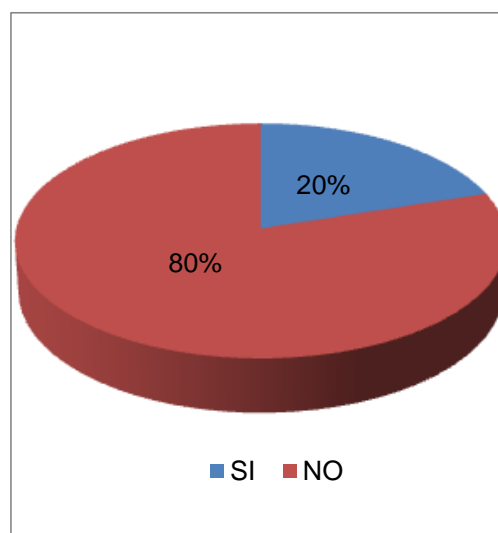
A propósito de esta última conclusión-recomendación, ESTELA debe implementar un sistema de gestión académica, que se encargue de dar seguimiento a los currículos de asignatura y de aula, obviamente con una pretensión persecutoria o atentatoria a la libertad de cátedra, sino con el objetivo de proponer mejoras en el proceso o al final de etapas de un período académico.

VERIFICACIÓN DE HIPOTESIS

Hipótesis 1:

“Los diseños curriculares tradicionalistas, conductistas y cognitivistas predominan sobre los modelos o paradigmas conceptual y constructivista en la Escuela de teología para laicos, ESTELA, de la PUCE-Q.”

Variable	%	Hipótesis
Predominan los modelos tradicionales, conductista y cognitivista	20	Falsa
Predomina el modelo constructivista	80	Verdadera



Fuente: Docentes de ESTELA, PUCE-Q
Investigador: Jaime Castillo

Argumentación y conclusión

Una consideración global de los resultados obtenidos del análisis de documentos curriculares, y de las entrevistas a las autoridades y docentes de la Escuela de Teología para Laicos - ESTELA, revela que en un 80%, en la Escuela, predomina una concepción pedagógica y una práctica docente de tendencia constructivista, sobre los modelos tradicionales y conductistas; lo que vuelve a la hipótesis planteada falsa.

Este porcentaje no indica que dicha tendencia sea predominante en un currículo oficial, sino en gran medida a uno operativo y que tiene por protagonistas a un alto porcentaje de docentes. Además se debe anotar que no hay tensión entre currículo oficial, y operativo, porque Estela no tiene un diseño curricular propiamente dicho. De estas últimas consideraciones se concluye la exigencia de un rediseño curricular que oficialice la opción y la práctica constructivista, incluso para ser coherente institucionalmente, con las grandes opciones educativas de ESTELA y la PUCE.

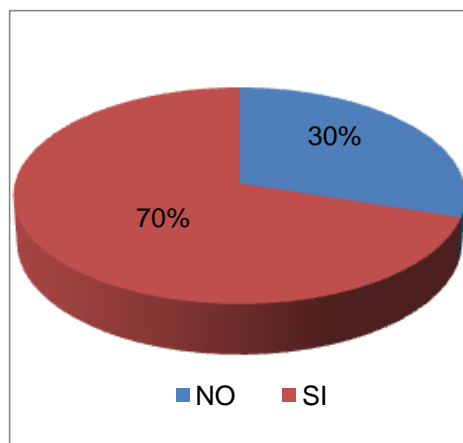
Por otro lado, la tendencia que confirma la hipótesis como verdadera en un 20%, es relativa, pues no corresponde necesariamente a concepciones y prácticas tradicionales o conductistas, sino a la falta de formación pedagógica y de información sobre modelos pedagógicos y teoría curricular.

5.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR MEDIO DE ENCUESTAS A LOS DOCENTES

a. Modelos de diseño curricular

1. *¿Conoce los modelos de diseños curriculares para la planificación de la actividad educativa de ESTELA?*

En el análisis de las entrevistas, apareció información como la que surge de las respuestas a esta pregunta. 7 de los diez docentes de ESTELA, conocen los modelos de diseños curriculares para la planificación de la actividad educativa.



Los encuestados entendieron esta pregunta en referencia a la planificación de ESTELA, y obviamente la conocen.

La respuesta del 30% de docentes que dicen no conocer los modelos de diseños curriculares para la planificación de la actividad educativa de ESTELA, resulta llamativa, pues es extraño que no conozcan la planificación de la Escuela, cuando en las entrevistas, un 90% de estos docentes afirmaron que elaboran un plan de asignatura, siguiendo el formato de la escuela. Por otro lado un 30% de entrevistados afirmaron que no saben si ESTELA se orienta hacia un modelo pedagógico y un diseño curricular, y en aquella oportunidad, declararon que no

tienen elementos teóricos suficientes para responder a la pregunta y necesitarían información extra sobre modelos pedagógicos y teoría curricular.

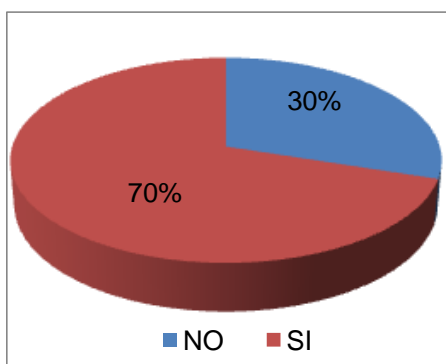
Estos antecedentes permitirían explicar este porcentaje de 30% de desconocimiento de los modelos de diseño curricular en la planificación de la Escuela, por falta de conocimiento de términos técnicos o de formación académica docente, antes que por una real ignorancia del currículo de la Escuela.

2. ¿Cree usted que los diseños curriculares establecidos en ESTELA, son flexibles?

El 100% de los encuestados afirmaron que si son flexibles, pero hay que suponer un cierto margen de error o de confiabilidad, dado por el mismo 30 % de encuestados que a la pregunta anterior respondieron que no conocen el modelo curricular de la Escuela.

Más de un encuestado preguntó ¿a qué se refiere la flexibilidad? Se les explicó que la pregunta quiere saber si la planificación de la Escuela les permite intervenir o si deja al docente un margen de libertad de acción.

3. ¿Ha recibido información sobre el modelo curricular conductista?



El 70 % de docentes encuestados, han recibido información sobre el modelo conductista y su propuesta de currículo.

Estos porcentajes corresponden al de docentes con y sin formación pedagógica y experiencia en educación superior.

4. ¿Se preocupa únicamente de las conductas observables y medibles?

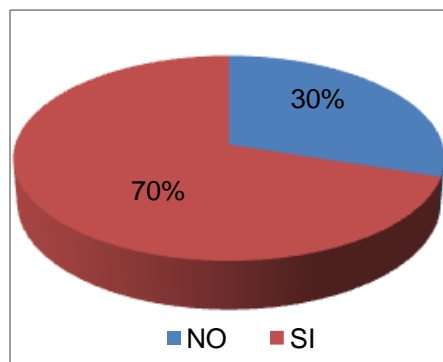
La respuesta del 100% de los encuestados fue negativa. Este resultado en contraste con el anterior, indica que un 30% de los docentes no tiene conocimiento formal sobre modelos pedagógicos y curriculares, pero aún así, su práctica en general no es conductista, ya que la pregunta no especifica si la preocupación exclusiva por conductas observables y medibles se da en la formulación de objetivos, en el diseño didáctico-metodológico o en la evaluación.

Podríamos afirmar que hay un rechazo ignorante al modelo conductista.

5. ¿Ha recibido información sobre el modelo curricular cognitivista?

El 70 % de docentes encuestados, han recibido información sobre el modelo cognitivista y su propuesta de currículo.

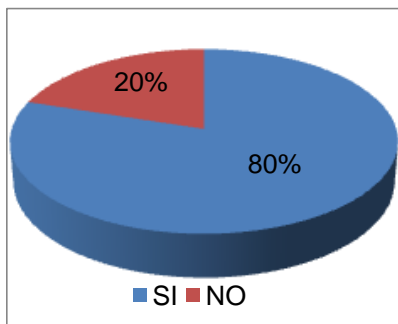
Estos porcentajes corresponden al de docentes con y sin formación pedagógica y experiencia en educación superior.



6. ¿Se planifica tomando en cuenta los estados de desarrollo cognitivo de los estudiantes?

El 80% de los encuestados afirman que toman en cuenta los estados de desarrollo cognitivo de los estudiantes, mientras un 20%, dice que no lo hace. Estos porcentajes son relativamente correspondientes con los de las respuestas a la pregunta anterior. Las dos preguntas se refieren al conocimiento y práctica del modelo cognitivista; contrastando las respuestas, podemos concluir que hay un 10% de los encuestados, que no ha recibido información sobre el modelo cognitivista, y sin embargo toma en cuenta los estados de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Al respecto hay que considerar que un aspecto de la identidad del modelo y el currículo cognitivo es, partir de los estudiantes como agentes protagónicos de su aprendizaje, estando conscientes de sus estados de desarrollo cognitivo.

7. ¿Ha recibido información sobre el modelo curricular constructivista?



A esta pregunta, un 80% de encuestados responde afirmativamente. Notamos una pequeña diferencia con respecto a las respuestas a las preguntas 3 y 5. De ello se puede decir que a más de un 70% de docentes que conocen los modelos pedagógicos por sus estudios y formación profesional,

hay un 10% de docentes que aunque no tiene información sobre el conductismo y el cognitivismo si la tiene sobre el constructivismo.

8. ¿Planifica tomando en cuenta la comprensión, la investigación y la construcción del conocimiento por parte del estudiante?

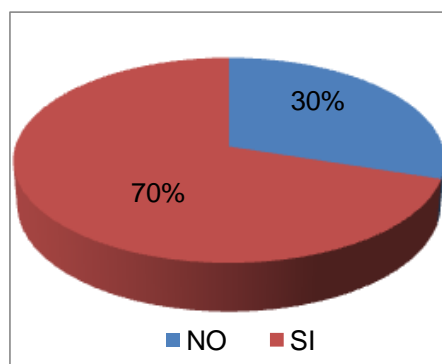
Esta pregunta, al igual que la anterior, se refiere al constructivismo, aquella se preocupaba por el conocimiento o manejo de información y ésta sobre la práctica, y los porcentajes de respuestas difieren notablemente.

Por las respuestas a la pregunta anterior se puede afirmar que un 80% de docentes conoce y practica el modelo constructivista, y por las respuestas a esta pregunta, que son afirmativas en un 100%, se puede afirmar que un 20% de docentes no tiene información sobre el modelo constructivista y sin embargo, lo ponen en práctica, en cuanto dan importancia a la comprensión, investigación y la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

9. ¿Ha recibido información sobre el modelo curricular conceptual?

Los porcentajes de las respuestas a esta pregunta son similares a las de las preguntas 1,3 y 5.

El 70 % de docentes encuestados, han recibido información sobre la pedagogía conceptual y un 30 % no.



Estos porcentajes corresponden al de docentes con y sin formación pedagógica respectivamente.

10. ¿Se planifica tomando en cuenta la inteligencia humana en lo cognitivo, procedimental y afectivo?

Las respuestas a esta última pregunta de la encuesta, son notablemente distintas a las constantes anteriores. Un 50% de encuestados afirmó tomar en cuenta la inteligencia humana en lo cognitivo, procedimental y afectivo, se supondría que se trata de los docentes que tienen formación sobre este modelo; un 20% de los docentes que igualmente conocen la pedagogía conceptual, no la ponen en práctica, o por este aspecto mencionado en la pregunta no les resulta importante, La pedagogía conceptual y es el modelo menos conocido y menos puesto en práctica en la Escuela.

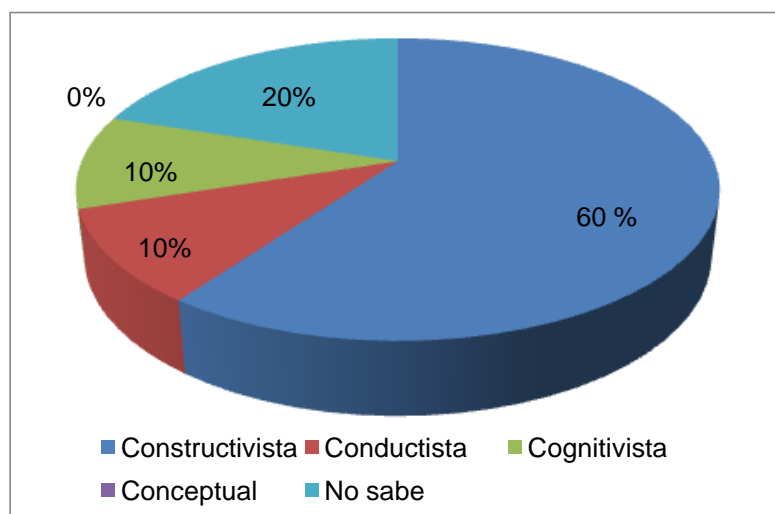
Conclusión

Un alto promedio (70%) de docentes de ESTELA, conoce el modelo curricular de la Escuela, o por lo menos aquel con el que se identifica. En ese mismo porcentaje los docentes de ESTELA tienen formación pedagógica y experiencia docente. Pero no es suficiente. Si se desea un rediseño curricular viable, éste debe exigir una nivelación académica de los docentes, y una participación activa de todos como actores comprometidos de dicho currículo.

Por otro lado, una nivelación de formación pedagógica se exige, para que todos los docentes puedan juzgar y optar con un suficiente conocimiento teórico y de causa, sus propias opciones en la planificación de asignatura y de aula, y luego en la ejecución de dichos planes.

b. Modelo de diseño curricular vigente

1. ¿Qué modelo curricular está vigente en ESTELA?



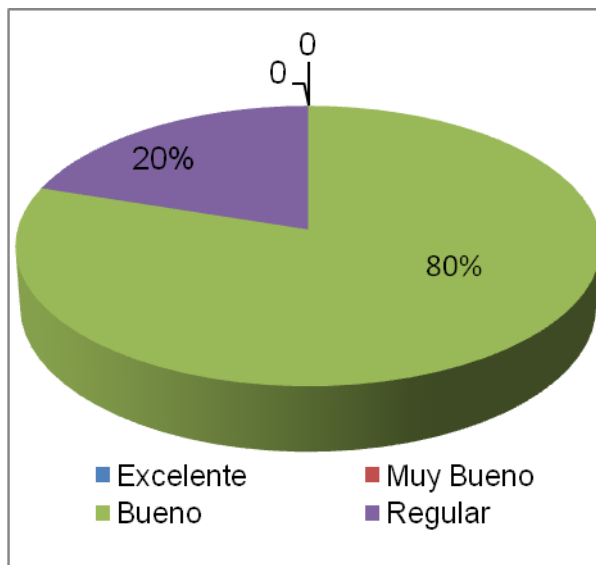
El 60% de encuestados, opina que el modelo curricular vigente en la escuela es constructivista. Recordemos que anteriormente un 70% afirmaba conocer el modelo curricular de la escuela; ahora vemos que esa opinión es dividida.

También tomemos en cuenta que en las encuestas anteriores, el 100% de docentes afirmaba planificar tomando en cuenta la comprensión, investigación y construcción del conocimiento, un elemento eminentemente constructivista. Ahora vemos que aunque así sea, un 20% tiene una opinión dividida entre los modelos conductista y cognitivista y un 20% declara que no sabe cuál es el modelo curricular vigente, mientras que nadie opina que el modelo vigente sea conceptual.

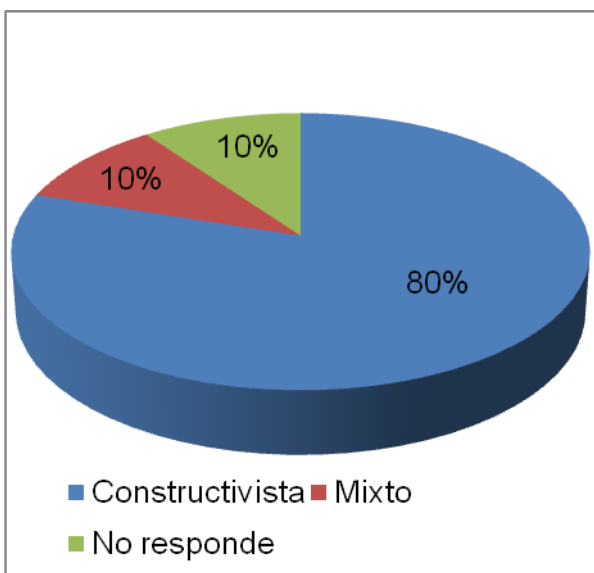
2. ¿Cree que el modelo curricular vigente es: Excel., M.B., B., R.

Un 80 % de los encuestados afirma que el modelo curricular es bueno. Y un 20% opina que el modelo es regular.

No parece que estas opiniones se fundamenten en críticas teóricas y en experiencias conscientes, planificadas y evaluadas, al modelo vigente, que por lo menos según un 60% es constructivista.



3. ¿Cree que ESTELA puede proyectarse con otro modelo acorde a las tendencias del aprendizaje del siglo XXI?



A esta pregunta, 80% de los encuestados respondieron que la Escuela debe asumir el modelo constructivista, y un 10% un mixto básicamente constructivista con un interés centrado en contenidos (¿conductismo?), y un 10% no respondió.

Esta pregunta se diseñó suponiendo el desacuerdo docente con el modelo vigente; en este caso los encuestados, no optaron por un modelo alternativo, sino enfatizaron que debe continuarse con el que declararon estar vigente, a la pregunta 1 de esta misma encuesta.

Hay que recordar que igualmente en un 80% se afirmó que el modelo vigente es bueno, no muy bueno ni excelente, y un 20% regular; esto nos indica que los docentes de ESTELA están de acuerdo con el modelo constructivista, pero tienen reparos y objeciones; habrá que investigar si son teóricos o prácticos.

4. *¿Estaría dispuesto(a) a participar en el rediseño curricular de Estela, de las asignaturas y de aula?*

La respuesta a esta pregunta es afirmativa en un 100%, no podía ser de otra forma. En todo caso confirma que los reparos al modelo pedagógico vigente, intuidos de la respuesta a la pregunta anterior, no tienen que ver con el Constructivismo, sino con el currículo de Estela. No tanto con la concepción curricular que exige el modelo, sino con la falta del documento curricular concreto.

Finalmente, esto completa la percepción del problema central de ESTELA, la falta de un diseño curricular oficial.

Las preguntas 5 y 6 tienen respuestas positivas en un 100%. La formación en valores en Estela no solo es objeto de una asignatura concreta, también es eje transversal de la oferta educativa de la escuela, y una dimensión esencial de los fundamentos epistemológicos de la concepción científica que maneja ESTELA.

En cuanto a la pregunta 6, la afirmación de que la formación en valores necesita otro espacio, se relaciona con la idea de que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, va mas allá de la escuela, parte de una realidad precedente fuente de conocimientos y experiencia previas y, pretende llegar a esa misma realidad con una práctica coherente con reconstrucciones de significados y comprensiones.

Conclusión

Es alto el porcentaje de docentes de ESTELA, que se reafirman en una opción constructivista y exigen una coherente planificación curricular. Justamente la ausencia de un diseño curricular propiamente dicho, es lo que está amenazando el trabajo de ESTELA y el cumplimiento de sus grandes ideales y directrices, pues sin un diseño curricular no hay criterios para evidenciar problemas y enfrentarlos.

Los docentes de ESTELA, piensan que el modelo constructivista, no solo es el más coherente con la identidad de la Escuela y la Universidad, sino que además es el más adecuado para enfrentar los retos, que nuestra sociedad ecuatoriana en este siglo XXI, globalizado, presenta a la formación superior. Retos que se traducen en exigencias de calidad, interdisciplinariedad, flexibilidad, creatividad, innovación, manejo de la información, investigación, ética y transformación social.

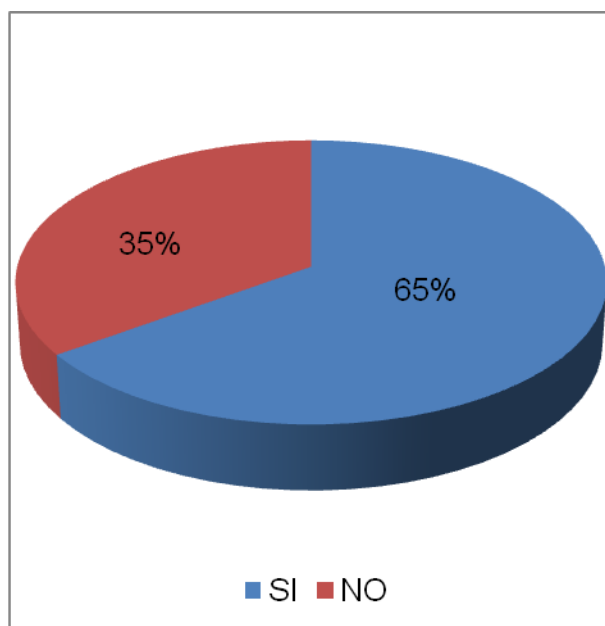
VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis 2:

“La mayoría de los docentes desconocen el modelo de diseño curricular vigente en la Escuela de Teología para Laicos, ESTELA, de la PUCE-Q.”

Variable	%	Hipótesis
La mayoría de docentes no conocen el modelo curricular vigente	35	Falsa
La mayoría de los docentes si conocen el modelo curricular vigente	65	Verdadera

*Fuente: Docentes de ESTELA, PUCE-Q
Investigador: Jaime Castillo*



Argumentación

A la pregunta 1 de la parte a. de esta encuesta: *¿Conoce los modelos de diseños curriculares para la planificación de la actividad educativa de ESTELA?* se recibió una respuesta afirmativa en un 70%, mientras que a la pregunta 1. de la parte b. de la encuesta: *¿Qué modelo curricular está vigente en ESTELA?*, el 60% de las

respuestas se definió por el constructivismo. De esto obtenemos un promedio de 65% de docentes que conoce el modelo curricular vigente, sabe que es constructivista, y lo practica. A pesar de ello, este porcentaje contrasta con la falta de diseño curricular de la Escuela y por lo menos de asignatura, lo cual explica que un 80% de docentes, incluidos los que se orientan hacia el constructivismo, opina que el modelo curricular vigente es solamente bueno y al mismo tiempo que ese modelo debe mantenerse.

A las mismas preguntas antes mencionadas, primero un 30% afirmó, que no conoce el modelo de diseño curricular de la Escuela, la misma respuesta se dio luego en 20%, y en esa segunda oportunidad, además, apareció un 20% opiniones divididas. Realizando un promedio de todas estas informaciones se puede concluir que en un 35%, los docentes de ESTELA, no conocen el modelo curricular vigente.

Conclusión

Estos datos hacen a la Hipótesis 2: *“La mayoría de los docentes desconocen el modelo de diseño curricular vigente en la Escuela de Teología para Laicos, ESTELA, de la PUCE-Q.” falsa.*

5.5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La tendencia curricular hacia la que se orienta ESTELA, es constructivista. Lo confirma el que la Escuela se concibe a sí misma no como transmisora de contenidos, sino en diálogo con un contexto mucho más amplio que la sola escuela o Universidad.

Concibe su oferta educativa como un proceso en el que los estudiantes juegan un papel fundamental, en especial en el manejo de información, en un ejercicio crítico de la realidad, buscando alternativas.

Los docentes se comprenden como mediadores, acompañantes y motivadores de los estudiantes.

Los contenidos se entienden como instrumentos de juicio, criterios de acción y abiertos a reformulaciones de parte de los estudiantes, como gestor de nuevas comprensiones y significados, pero sobre todo como diseñador y gestor de prácticas alternativas para la transformación de un entorno que va más allá de la escuela.

En gran medida se ha impuesto una planificación en la que resaltan sus objetivos, metodología y evaluación, no centradas en contenidos, en su memorización o reproducción, ni en el solo dominio de estrategias de aprendizaje, o en el desarrollo de destrezas cognitivas, pero sí en el cambio de estructuras cognitivas y de conocimientos, dando importancia al partir de estructuras previas de conocimientos y experiencias, mediante trabajo autónomo y cooperativo significativo y por descubrimiento.

Esto vuelve, falsas las hipótesis planteadas inicialmente. Sin embargo una conclusión final de esta investigación, se refiere a la falta de diseño curricular, percibido incluso por los docentes de la Escuela como un problema grave. A ello se dirigen las recomendaciones finales:

Estela debe diseñar un currículo oficial. La Escuela pone en riesgo su tendencia pedagógica y curricular, y su misma misión sin una declaración de su identidad y fines que defina su tendencia con todo lo que ello incluye. Un instrumento que parta de una evaluación del contexto con el que quiere dialogar y transformar, que explicita su fundamentación teórica, por el cual declare el tipo de persona-estudiante que desea formar, y para qué quiere hacerlo, un instrumento operativo que fije metas formativas e indicadores para su éxito, que se aplique en la planificación curricular de asignatura y de aula.

ESTELA debe eliminar el sistema cíclico, que va en contra de la moderna visión progresiva y estructural del conocimiento, pasa por alto o invalida el planteamiento de ejes curriculares y unidades académicas, hace irreal una planificación de asignatura y de aula.

ESTELA debe implementar un sistema de gestión académica, que se encargue de dar seguimiento al currículo con el objetivo de proponer mejoras en el proceso o al final de etapas de un período académico.

ESTELA debe realizar jornadas de formación pedagógica mirando principalmente a un proyecto de diseño curricular viable, que necesita de una nivelación académica de los docentes y su participación activa como actores comprometidos en su ejecución.

6. PROPUESTA DE REDISEÑO CURRICULAR

6.1. ELABORACIÓN DE FODA

Para comenzar la propuesta de rediseño curricular de la Escuela de Teología para Laicos, ESTELA, de la PUCE-Q., se ha realizado un FODA con la participación de la mayoría de docentes y personal administrativo de la Escuela.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ol style="list-style-type: none">1. Mayoría de docentes laicos;2. Docentes con buen nivel académico, experiencia profesional y calidad humana;3. Oferta formativa con buen nivel académico, interdisciplinar, en dialogo con las ciencias y con las realidades sociales;4. Autofinanciamiento;5. Costos bajos;6. Flexibilidad económica;7. Respaldo institucional de la PUCE;8. Horarios adecuados a las realidades de los estudiantes;9. Estudiantes con alta motivación;10. Estudiantes comprometidos en actividades eclesiales;11. Flexibilidad académica.	<ol style="list-style-type: none">1. En Quito hay poca oferta de formación académica en teología para laicos;2. En la Iglesia Católica, se insiste en que los laicos asuman sus responsabilidades como miembros de la Iglesia;3. En la Iglesia Católica, en Quito, aumentan los laicos que asumen su vocación como miembros activos de la Iglesia;4. En Quito, hay una gran demanda de formación teológica de laicos;5. La Iglesia Católica en Ecuador en su proyecto de Misión Nacional, ha dado prioridad a la formación de los laicos.6. ESTELA tiene prestigio académico, en ambientes eclesiales de Quito.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay un diseño curricular completo de ESTELA. 2. Falta diálogo entre los docentes sobre sus respectivas propuestas y prácticas educativas. 3. El sistema de cursos cíclicos no se comprende, causa malestar entre los estudiantes, profundiza la heterogeneidad de niveles académicos de los estudiantes. 4. Algunas asignaturas repiten contenidos 5. Los programas de las asignaturas resultan extensos y en ocasiones no se cumplen. 6. El tiempo de duración de un curso académico es corto. 7. No hay seguimiento a los egresados 8. No hay una comisión o responsables del seguimiento académico de ESTELA 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El nivel académico de los estudiantes, al ingresar a ESTELA es muy variado. 2. La gran mayoría de estudiantes que ingresan a ESTELA están deshabituados o han perdido competencias y habilidades de estudio y aprendizaje. 3. Los estudiantes llegan a ESTELA muy condicionados por perspectivas teológicas-ideológicas, propias de movimientos y sectores eclesiales-sociales. 4. Los estudiantes son adultos y trabajadores, limitados de tiempo para realizar actividades académicas fuera del aula.

c. **Análisis de Fortalezas**

De las fortalezas encontradas son significativas las siguientes:

Los docentes. (1. *Mayoría de docentes laicos; 2. Docentes con buen nivel académico, experiencia profesional y calidad humana*).

ESTELA cuenta con diez docentes, siete son laicos (cinco varones y dos mujeres), tres son sacerdotes (dos jesuitas, un diocesano).

El que la mayoría de docentes sean laicos se juzga como una fortaleza, desde la premisa de que los laicos, al ser docentes de laicos, realizan su trabajo conscientes de esa particularidad. Obviamente ello va ligado a su formación académica y experiencia profesional²⁰.

La oferta formativa. (3. *Oferta formativa con buen nivel académico, interdisciplinar, en diálogo con las ciencias y con las realidades sociales*).

En cuanto *teología* se refiere a la doctrina institucional católica es prerrogativa del llamado Magisterio de la Iglesia, que le compete primordialmente a su Jerarquía; siendo así, para algunos la teología-doctrina católica, se concreta en una estructura rígida de afirmaciones doctrinales y dogmáticas con sentido completo y final, y por tanto comprenden su enseñanza en función de conocer, aceptar, defender y reproducir dicha doctrina completa y terminal. Esta sería una concepción de enseñanza que muy bien puede inclinarse preferentemente hacia una pedagogía tradicional.

²⁰ Cf. Ficha 2. Datos del personal docente. p. 36.

Sin embargo ESTELA afirma como una de sus fortalezas, una enseñanza *interdisciplinar* de la teología, *en diálogo con las ciencias y las realidades sociales*; esto implica una concepción de contenidos no terminales, sino en construcción, y una concepción de procesos educativos como procesos de construcción de conocimiento, donde las ciencias y las realidades sociales, no son simplemente interlocutores, sino en el que el mismo diálogo es imprescindible. No es un diálogo de cortesía ecuménica, sino el reconocimiento de que el fin del proceso de enseñanza aprendizaje no es el contenido o la afirmación institucional.

Los estudiantes. (9. *Estudiantes con alta motivación*; 10. *...comprometidos en actividades eclesiales*).

La alta motivación de los estudiantes se debe a sus necesidades prácticas de cualificar su compromiso eclesial. Ciertamente esto es positivo, pues a juicio de los docentes de ESTELA, la motivación y la finalidad práctica de los estudiantes hace de ellos receptivos y críticos, con una gran predisposición a compartir sus propios conocimientos y abiertos a reevaluarlos.

Relacionado con los estudiantes, se desataca la organización de las actividades académicas en *Horarios adecuados a las realidades de los estudiantes*.

El aspecto económico. (4. *Autofinanciamiento*; 5. *Costos bajos*; 6. *Flexibilidad económica*)

ESTELA financia sus actividades, con los recursos obtenidos por matrículas y pensiones. El costo de la matrícula es de \$70 dólares, y el de la pensión \$10 dólares, el total del costo del curso académico por estudiante es de \$100 dólares;

pudiéndose cancelar en cuatro cuotas. Estas circunstancias hacen que el curso de ESTELA sea accesible.

d. **Análisis de debilidades**

Falta de diseño curricular completo. Esto amenaza con hacer infructuosa la oferta formativa de ESTELA. La Escuela ha crecido demasiado y se exige una planificación acorde a su identidad y misión y que le permita asumir los retos que le presenta la naturaleza de la carrera, las exigencias de la Iglesia y las de la PUCE.

Este problema se evidencia en la falta de articulación y coherencia de los currículos de asignatura entre sí (2. *Falta diálogo entre los docentes sobre sus respectivas propuestas y prácticas educativas*), pero evidentemente es producto de una insuficiente planificación.

La metodología cíclica, “no se comprende”, causa malestar entre los estudiantes, relacionado con “... *la heterogeneidad de niveles académicos*” y *seguramente tiene que ver con* la repetición de contenidos, lo que por otro lado, se favorece con la ausencia de un diseño curricular que articule los currículos de asignatura.

Falta de gestión académica. (7. *No hay seguimiento a los egresados*; 8. *No hay una comisión o responsables del seguimiento académico de ESTELA*).

En definitiva las debilidades de ESTELA se pueden concentrar en una sola, que pesa decisivamente, sobre sus fortalezas: La falta o el insuficiente diseño curricular.

6.2. REDISEÑO CURRICULAR DE LA ESCUELA DE TEOLOGÍA PARA LAICOS, ESTELA DE LA PUCE-Q.

4. FUNDAMENTACIÓN DE ESTELA

ESTELA, es una actividad de extensión de la Dirección de Pastoral Universitaria (DPU) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede en Quito (PUCE-Q.) y como tal se inscribe en el ámbito de la educación universitaria, tiene su razón de ser en las dimensiones propias de la educación superior y su objeto es la formación teológica integral del laico, la producción de conocimiento y el servicio a la sociedad ecuatoriana.

Su misión y visión, parten de las de la DPU²¹ y de la PUCE²².

²¹ MISIÓN DE LA DPU: “Somos la Dirección de Pastoral Universitaria de la PUCE que, desde los valores y principios humanos y cristianos: dignidad humana, solidaridad, justicia, libertad y verdad, ofrecemos formación académica, praxis de la fe y acción social a todos los miembros de la comunidad universitaria, asumiendo la inspiración ignaciana, el diálogo entre fe, ciencia y cultura, generando agentes de cambio social”. La inspiración que marca la misión de la Dirección, está definida por lo ignaciano. La inspiración ignaciana, se entiende desde tres principios básicos: antropología integral en Cristo, sentir en y con la Iglesia Católica, y la dinámica evangelizadora afirmada en el diálogo entre fe, ciencia, justicia y cultura.

VISIÓN DE LA DPU, PARA EL AÑO 2013: “La Dirección de Pastoral Universitaria es una comunidad evangelizadora, de encuentro y diálogo, de investigación, reflexión académica crítica y compromiso social, que tiene autonomía para tomar decisiones que le competen directamente. Promueve sus servicios en toda la PUCE, es reconocida como un espacio válido de desarrollo humano y cristiano integral y cuenta con el presupuesto que responde adecuadamente a sus necesidades internas”. Cf. Plan estratégico DPU, 2008-2013.

²² MISIÓN DE LA PUCE: “*En cuanto Universidad*, considera misión propia el contribuir de un modo riguroso y crítico, a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural, mediante la investigación, la docencia y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales.

En dicha misión asume el deber de prestar particular atención a las dimensiones éticas de todos los campos del saber y del actuar humano, tanto a nivel individual como social. En este marco, propugna el respeto a la dignidad y derechos de la persona humana y sus valores trascendentes, y apoya y promueve la implantación de la justicia en todos los órdenes de la existencia.

Misión de ESTELA

ESTELA es una Escuela de Teología para laicos, que, desde los valores y principios humanos, cristianos e ignacianos, ofrece a los diversos agentes de pastoral y fieles cristianos laicos que estudian en ella un espacio de formación en una visión de conjunto y sistemática de la teología católica, en perspectiva fundamentalmente bíblica, dialógica, contextualizada y evangelizadora.

Visión de ESTELA

ESTELA, es una escuela de formación teológica católica, de reflexión cristiana seria, de encuentro y diálogo, compromiso pastoral y social, que tiene autonomía para tomar decisiones que le competen directamente. Promueve su servicio formativo en la PUCE, sociedad e iglesia ecuatorianas, es reconocida como un

Goza e aquella autonomía institucional que le es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente.

Garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común.

Dirige su actividad hacia la persona integral para superar una formación meramente profesionalizante. Por ello trata de formar a sus miembros intelectual y moralmente, para el servicio a la sociedad.

Examina a fondo la realidad con los métodos propios de cada disciplina académica, estableciendo después un diálogo entre las diversas disciplinas que las enriquezca mutuamente. Con ello pretende la integración del saber.

Promueve el compromiso de todos los miembros de la comunidad universitaria para la consecución de los fines institucionales, a través del diálogo y la participación.

Como Universidad Católica, se inspira en los principios cristianos; propugna la responsabilidad del ser humano ante Dios, el respeto a la dignidad y derechos de la persona humana y a sus valores trascendentales; apoya y promueve la implantación de la justicia en todos los órdenes de la existencia; propicia el diálogo de las diversas disciplinas con la fe, la reflexión sobre los grandes desafíos morales y religiosos, y la praxis cristiana.

Como universidad dirigida por la Compañía de Jesús Promueve la implantación y el desarrollo de la Pedagogía Ignaciana en todas sus actividades académicas.”,

http://www.puce.edu.ec/sitios/plan_estrategico/

espacio válido de desarrollo humano, cristiano e ignaciano integral y cuenta con el presupuesto que responde adecuadamente a sus necesidades internas.

ESTELA busca la formación teológica de los diversos agentes de pastoral y fieles cristianos laicos dotándoles de una visión de conjunto y sistemática de la Teología Católica, en perspectiva bíblica, dialógica, contextualizada y evangelizadora, aportando a la consolidación de la relación universidad-iglesia-sociedad y cultura.

5. JUSTIFICACIÓN DE ESTELA

La PUCE es una institución reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), y sujeta a la ley de Educación Superior, expedida en el Registro Oficial No. 77 del 15 de mayo del 2000. Y según el Estatuto de la PUCE Art. 45, *La Universidad cuenta con una Dirección de Pastoral Universitaria (DPU), que además de atender a la Praxis Cristiana, promueve y coordina las actividades académicas de investigación, enseñanza y fomento de disciplinas teológicas y religiosas para los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria, en colaboración con las diversas unidades académicas y administrativas.*

La DPU en su planificación 2008-2013, se plantea en su Meta Estratégica 4: *“Organizar y ejecutar cursos, eventos y actividades de formación humana y cristiana, académica y pastoral, destinados a la comunidad universitaria y al público interesado en los mismos”²³.*

²³ DPU, Plan estratégico 2008-2013. Meta estratégica 4.

Las actividades académicas de la DPU, entre ella la Escuela de Teología, quieren realizarse en función del cumplimiento de esta meta, respondiendo a necesidades y retos que nos plantea la realidad actual en lo religioso:

“Se impone una sed o búsqueda de lo espiritual más allá de las instituciones religiosas tradicionales. La sensibilidad religiosa “posmoderna” está marcada por la Nueva Era, caracterizada por: la divinización del mundo y de la persona y una negación del Dios personal; sincretismo de todas las doctrinas religiosas que llevan al relativismo; cada persona construye una visión religiosa al gusto del consumidor; a nivel institucional, se imponen tendencias neoconservadoras, incluso dentro de la Iglesia Católica.

La presencia de un sinnúmero de religiones, iglesias y sectas (Nuevos Movimientos Religiosos) confunden a los católicos no formados. Hay una crisis de las instituciones tradicionales y la emergencia de “experiencias religiosas”. Las personas “faltas de afecto” se sienten atraídas por las experiencias religiosas emotivistas. Se identifican las emociones fuertes con la experiencia espiritual.

La falta de coherencia de algunos miembros de la jerarquía provoca en la gente pérdida de credibilidad en la Iglesia.

Falta formación sólida en los líderes de la Iglesia”²⁴, principalmente de los laicos comprometidos, producto de un estilo de evangelización y visión teológica, eclesial y social, centrada en prácticas: litúrgicas institucionales y de piedad popular, apologéticas y adoctrinantes, que niegan consciente o inconscientemente un diálogo con las realidades temporales, o la mutua relación y exigencia entre lo

²⁴ Idem. Contexto religioso.

religioso y lo sociológico, entre la fe y la ciencias seculares, y se concentran en la reproducción y transmisión dogmática.

Esta realidad evidencia la necesidad de ESTELA, y su oferta de formación teológica pastoral, destinada principalmente a laicos comprometidos, para cualificar su servicio, y su protagonismo como laicos en nuestra una sociedad, en dialogo con las ciencias seculares y las realidades temporales.

Estela tiene el carácter de extensión universitaria y de servicio a la colectividad, de la DPU, asumiendo los criterios de la PUCE y las responsabilidades de la Compañía de Jesús.

6. DISEÑO CURRICULAR

6.1. Opciones pedagógicas de ESTELA

Afirmamos enfoques y prácticas pedagógicas que hagan posible el desarrollo humano integral en una sociedad plural y empobrecida que exige cambios positivos.

Sin negar los aportes valiosos de los modelos tradicional, romántico y conductista, las necesidades reales de formación del líder social, requerido por la sociedad ecuatoriana, exige un enfoque que asuma, en términos de inclusión y enriquecimiento, los modelos crítico-social, constructivista e ignaciano.

Comprendemos el conocimiento como una construcción social y dialógica en función de responder efectivamente a los complejos requerimientos que la

problemática histórica plantea y lograr, así, el desarrollo humano integral al que propende, en Jesucristo, la pedagogía ignaciana.

Respondiendo a la exigencia de una Educación de Calidad para el Siglo XXI, que permita alcanzar el desarrollo humano sostenible²⁵, la concepción pedagógica que desarrolla ESTELA, asume como pilar de su acción educativa el proporcionar habilidades para *aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a ser*.

En tanto la formación teológica es parte de la formación integral, ésta comprende proporcionar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales-axiológicas. Esta formación teológica, en tanto racional, comprende todo aquello que es pertinente en un conocimiento multidisciplinario que recibe los aportes positivo-convencional de las ciencias humanas y de la naturaleza, e histórico-críticos y hermenéuticos, de las disciplinas sociales y reflexión filosófica.

La Escuela de Teología para Laicos, asume en su diseño pedagógico el enfoque del Paradigma Pedagógico Ignaciano con el propósito de lograr la formación integral de estudiante, por medio de la articulación de ámbitos y agentes del proceso educativo.

“El Paradigma Pedagógico Ignaciano es un proceso consciente y dinámico, que se realiza en cinco etapas, sucesivas y simultáneas, donde cada una de ellas se integra con las demás, de tal manera, que se afectan e interactúan durante todo

²⁵Cf.:http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html: Reconocimiento del cambio; Responsabilidad colectiva y asociación constructiva; Actuar con determinación; La entereza de la dignidad humana

su desarrollo. Las cinco etapas o pasos del Paradigma son: Situar la realidad en su contexto; Experimentar vivencialmente; Reflexionar sobre esa experiencia. Actuar consecuentemente; Evaluar la acción y el proceso seguido”. (Granados. 2009).

6.2. Perfil del estudiante de ESTELA

Esta propuesta formativa busca desarrollar el pensamiento formal e histórico del teólogo laico permitiéndole la aprehensión de marcos y herramientas conceptuales que le permitan orientar sus tareas de modo efectivo en un mundo plural y complejo, asumiendo valores y actitudes de responsabilidad social y eclesial.

6.3. Ejes de formación

a. Eje de formación Bíblica

<i>Competencias</i>	<i>Actitudes y valores</i>	<i>Bloques temáticos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura histórico-crítica de la Biblia, desde una opción hermenéutica laical, pastoral, latinoamericana. • Manejo de herramientas metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar lecturas e interpretaciones bíblicas, comprendiendo y haciendo notar su vinculación con realidades históricas. • Proponer una opción hermenéutica adecuada a una opción histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción general a la Biblia. • Sinópticos • Joánicos • Corpus paulino

b. Eje de formación Científico-sistemática

<i>Competencias</i>	<i>Actitudes y valores</i>	<i>Bloques temáticos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar sistemáticamente la fe de la comunidad en la que vive su esperanza y caridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar los fundamentos de prácticas eclesiológicas, pastorales y sociales. • Proponer prácticas eclesiológicas, pastorales y sociales, acordes al Plan de Dios, revelado en Cristo, la Iglesia y en nuestra realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología cristiana • Dios revelado en Jesucristo. • Historia de la Iglesia y Eclesiología • Sacramentos

c. Eje de formación ético-moral

<i>Competencias</i>	<i>Actitudes y valores</i>	<i>Bloques temáticos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar las exigencias éticas que el Evangelio plantea a la Iglesia en el mundo actual y concretamente al discípulo de los laicos en América Latina y Ecuador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar las bases éticas y morales seculares, a la luz de la propuesta cristiana. • Diseñar prácticas sociales, asumiendo su condición laical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teología moral y ética. • Doctrina Social de la Iglesia. • Laicado

d. Eje de formación pastoral instrumental

<i>Competencias</i>	<i>Actitudes y valores</i>	<i>Bloques temáticos</i>
<ul style="list-style-type: none">• Determinar los fundamentos, las dimensiones y los componentes de la pastoral general y específicas• Determinar los condicionantes históricos de la actividad pastoral	<ul style="list-style-type: none">• Juzgar procesos pastorales a la luz de la propuesta cristiana y del proyecto de Nueva Evangelización.• Diseñar prácticas pastorales, asumiendo su condición laical.	<ul style="list-style-type: none">• Pastoral fundamental• Catequesis• Psicología pastoral

6.4. Malla curricular de ESTELA

Cada uno de los ejes de formación se concretan en cinco niveles con dos asignaturas cada uno, dispuestas con criterios de progresividad y complementariedad, todas ellas son de carácter obligatorio.

Malla Curricular de ESTELA

Ejes de Formación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<i>Bíblica</i>	1. Antropología Cristiana.	1. Nuevo Testamento.			
<i>Científico Sistemática</i>	2. Introducción a la Biblia - Antiguo Testamento.	2. Dios revelado en Cristo.	1. Eclesiología 2. Sacramentos		
<i>Ético Moral</i>				1. Teología moral y Ética 2. DSI	
<i>Instrumental Pastoral</i>					1. Instrumentales complementarios 2. Pastoral fundamental – Cat.
Créditos	4	4	4	4	4

6.3. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE ASIGNATURA

1. DATOS INFORMATIVOS

ESCUELA DE TEOLOGÍA PARA LAICOS. ESTELA

Área: Bíblica

Asignatura: Introducción general a la Biblia

Profesor:

Créditos: 4

Curso: A, B.

2. INTRODUCCIÓN

Descripción del curso

El programa de estudios de esta asignatura está estructurado en cinco capítulos: en el primero se presenta la Doctrina Católica sobre la Sagrada Escritura. Reflexionaremos sobre el significado de los diversos conceptos que la integran y las condiciones histórico-eclesiales que los motivan. En el segundo trataremos sobre la Metodología de lectura e interpretación bíblica, a partir de los lineamientos de la Iglesia en dialogo con los aportes de las ciencias humanas y en perspectiva pastoral-histórica. En el tercero, se presenta una visión panorámica del Antiguo Testamento. En el cuarto se trata la temática de Jesús a los evangelios. En el quinto capítulo se presenta los momentos claves del Nuevo Testamento.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Reconocer el sentido y la importancia de la Biblia en la vida y misión de la Iglesia, para lograr una lectura desde opciones hermenéuticas acordes a la misión de los laicos hoy.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar los diversos contextos en los que surgen los textos bíblicos, para comprender la vinculación entre Revelación-Palabra de Dios escrita e historia-humanidad.
2. Identificar los usos y funciones de la Biblia en la Iglesia y en la historia, para juzgar opciones hermenéuticas y sus escalas de valores éticos y morales en las actuales tendencias de teológico, pastorales, institucionales.
3. Conocer y manejar la metodología de lectura histórico-crítica, para desarrollar habilidades y destrezas de lectura-interpretación de la Biblia desde una opción hermenéutica pastoral, laical, latinoamericana.

4. ESTRUCTURA DE CONTENIDOS

1. Informaciones e Introducción generales
 - 1.1 La Lectura e Interpretación de la Biblia en la Iglesia
 - 1.2 La Inspiración, Revelación y Cánón
 - 1.3 Exégesis y Hermenéutica
 - 1.4. Historia, cultura y literatura como criterios de escritura y lectura
2. Métodos de lectura
 - 2.1. La estructura del texto y niveles de lectura
 - 2.2. La lectura geográfica, interpersonal y dramática.
3. Momentos claves del Antiguo Testamento
 - 3.1. Los orígenes: Patriarcas, esclavos, liberación y alianza tribal.
 - 3.2. De la monarquía al exilio: Reino Unido, Reino del N y S. El exilio.
 - 3.3. El judaísmo: La reconstrucción y la resistencia macabea.
4. De Jesús a los Evangelios, de los Evangelios a Jesús. Introducción
 - 4.1. Los cuatro evangelios identidad y características particulares.
 - 4.2. El Kerygma y la tradición oral
 - 4.3. Hitos de la vida y del proyecto de Jesús.
5. Momentos claves del Nuevo Testamento Introducción
 - 5.1. Visión general desde Hechos hasta Apocalipsis.
 - 5.2. Visión histórica teológica.

5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las actividades en el aula, las realizaremos en tres momentos. *Introducción*, partiendo de una memoria del tema anterior y revisión de alguna tarea pendiente. Continuaremos con el tema planificado, reconociendo de lo que sabemos de él o

de lo que vemos que generalmente se comprende o se practica al respecto. Esta parte se realizará por medio de técnicas de trabajo en grupo. La segunda parte de la sesión académica, consistirá en presentación de contenidos e informaciones, por medio de exposiciones magistrales, lectura, análisis y síntesis de textos autorizados. La tercera parte consistirá en la elaboración de conclusiones teórico-prácticas. Los estudiantes realizarán informes de lectura cortos, por cada unidad didáctica, para ello se exigirá una lectura comprensiva, analítica-crítica y sintética-reflexiva y elaboración personal de comentarios pastorales.

5.1. Estrategias de evaluación

Evaluación cualitativa, permanente y continua, con el propósito de que el profesor y los estudiantes verifiquen el cumplimiento del proceso.

Evaluación cuantitativa, secuencial y periódica, con el propósito de recuperación y retroalimentación de contenidos y conclusiones. Promoción del estudiante.

El período académico se dividirá en tres parciales, al final de cada uno se obtendrá una calificación cuantitativa sobre 10 puntos, conformada por las notas de los trabajos en clase y un trabajo de fin de parcial de recuperación y retroalimentación de contenidos y conclusiones.

Al final del curso, cada estudiante elaborará un texto en casa, sobre un tema especificado previamente, y en el aula se realizará una actividad grupal de tipo conclusivo y práctico. Sobre la temática general de la asignatura.

Sistema básico de calificaciones cuantitativas:

Tres notas parciales sobre 10 puntos cada una

Una nota final sobre 20 puntos

Total 50 puntos

Nota mínima para promoción del curso: 30 puntos.

Bibliografía básica

AAVV, *Colección taller bíblico*, Verbo Divino, Quito 2004.

Concilio Vaticano II, *Constitución Dei Verbum*, BAC, Barcelona, 1985.

Sagradas Escrituras, Biblia de América, Biblia Latinoamericana.

Salas Antonio, *La Biblia Hoy*, Paulinas, Madrid 1992.

Saravia Javier, *El poblado de la Biblia*, Tierra Nueva, Quito 2000.

6.4. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE AULA

1. Datos informativos

<i>Asignatura:</i> Introducción general a la Biblia.	<i>Curso:</i> A.	<i>Fecha:</i>
Sesión: 2.	<i>Objetivo específico:</i> 2.	
<i>Objetivo de la sesión:</i> Conocer los procesos históricos de evolución de la función, lectura e interpretación de la Biblia en la Iglesia Católica desde el Concilio de Trento hasta el Concilio Vaticano II, para identificar los actuales estilos de lectura bíblica, juzgar su fundamentación y validez.		

2. Estructura de contenidos

Tema de la sesión: La lectura e interpretación de la Biblia en la Iglesia.

- a. Evolución histórica de la doctrina católica sobre la lectura e interpretación de la Biblia.
- b. La renovación de la teología bíblica a partir del Concilio Vaticano II.

3. Actividades.

3.1. Introducción.

Actividad	Estrategia	Recursos
Reconocimiento de contenidos previos	<p>Diálogo dirigido:</p> <p>La Biblia es causa de grandes y amargos conflictos al interior de la Iglesia Católica, en relación con iglesias no católicas, y en cuanto al dialogo con el mundo y la cultura moderna. ¿Cuáles son esos conflictos?</p>	
	<p>Trabajo en grupos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura y análisis de textos: Grupo 1. La lectura de la Biblia a partir de Trento y ante la crisis luterana. Grupo 2. La lectura de la Biblia, ante la Ilustración, Concilio Vaticano I• Exposición y diálogo	<p>Textos de lectura:</p> <p>Grupo 1 Von Rechnitz Alejandro, Para entender la Biblia, Ed. Verbo Divino, Quito, 2000, pp 2-5.</p> <p>Grupo 2. IITD, Profundización bíblica, Introducción general a la Biblia, Módulo I. Madrid, 1996, pp 17-21.</p>

3.2. Contenidos

Actividad	Estrategia	Recursos
Exposición de informaciones: <i>“La renovación de la teología bíblica a partir del Concilio Vaticano II”.</i>	Charla magistral y diálogo.	
	Trabajo en grupos: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de textos: <p>Grupo 1. La teología bíblica católica desde el Concilio Vaticano II</p> <p>Grupo 2. La teología bíblica católica en América Latina.</p> • Exposición y diálogo 	Textos de lectura: <p>Grupo 1. Bórmida Jerónimo, La Constitución Dei Verbum en los umbrales del S XXI, http://www.mercaba.org/FICHAS/Franciscanos_net/dei_verbum_2000.htm http://www.franciscanos.net</p> <p>Grupo 2. Mesters Carlos, La Biblia en la Nueva Evangelización, Ed. Biblia, Quito, 4 ed., 1996, p. 2-3.</p>

3.3. Síntesis conclusiva y evaluación

Actividad	Estrategia	Recursos
Síntesis de contenidos	Elaboración de esquema sinóptico: <i>Etapas, circunstancias, características</i>	
Tarea. Aplicación	Investigación: Ejemplos reales de lectura bíblica fundamentalista en la Iglesia Católica y fuera de ella.	

4. Bibliografía recomendada

Salas Antonio, *La Biblia Hoy*, Paulinas, Madrid 1992.

Mesters Carlos, *La Biblia en la Nueva Evangelización*, Ed. Biblia, Quito, 4 ed., 1996.

Von Rechnitz Alejandro, *Para entender la Biblia*, Ed. Verbo Divino, Quito, 2000.

7. BIBLIOGRAFÍA

1. Arredondo, V.A. (1981): *Comisión temática sobre desarrollo curricular*, Congreso Nacional sobre investigación Educativa, México, UNAM.
2. Casarini Martha (1999): *Teoría y diseño curricular*. México, Ed. Trillas.
3. Carrasco José B. (2004): *Una didáctica para hoy*. Madrid, Rialp, pp. 383.
4. Carretero Mario. (1997): *Constructivismo y educación*, México, Ed. Progreso, pp. 95.
5. Costa Alicia. (2009): *Didáctica por disciplinas*, Loja, UTPL, pp. 135.
6. Compañía de Jesús-Ecuador. (2004): *Documentos corporativos de la educación ignaciana*, Quito, Secretariado de Educación, pp. 223
7. De Zubiría Samper Julián. (1999): *Las Vanguardias pedagógicas en la sociedad del conocimiento*, Colombia, Ed. ECOE, pp.270
8. De Zubiría Samper Miguel. (2007): *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*, Colombia, Ed. ECOE, pp. 351
9. Días Barriga F., Hernández G. (2007): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGrawHill, pp 465.
10. Días Barriga F., Lule M. (2004): *Metodología de diseño curricular para la educación superior*, México, Trillas, pp 175.

11. Furlán Alfredo. (1996): *Currículum e institución*. México, CIEEN.
12. Guerrero, Galo. (2009): *Didáctica general*, Loja, UTPL, pp135.
13. Granados Luis, (2009): *Paradigma Pedagógico Ignaciano, Pedagogía Ignaciana*, Quito, PUCE.
14. Glazman R., Ibarrola M., (1981): *Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular*, Congreso Nacional sobre investigación Educativa, México, UNAM.
15. Leiva Francisco. (2003): *Pedagogía para una educación diferente*, Ed. Radmandí, Quito, pp. 231.
16. Sánchez Verónica. (2009): *Pedagogía general*, Loja, Ed. UTPL, 177
17. Papalia D., Wendkos S., Duskin R. (2005): *Psicología del desarrollo*, México, McGrawHill, pp. 515.
18. Pezo Elsa. (2005): *Didáctica general*, CODEU-UTE, Quito, pp.196.
19. Posso Miguel, (2009): *Teorías del aprendizaje*; Loja, UTPL, pp. 108.
20. Reinoso Álida. (2010): *Guía para el trabajo de investigación previa a la obtención del título de Magister en Pedagogía*, Loja, UTPL, pp. 98.
21. Reinoso Álida. (2009): *El Currículo escolar*, Loja, UTPL, pp. 123.

22. VV.AA. (2009): *Simposio permanente sobre la Universidad, Universidad y Sociedad*, PUCE, Quito, pp. 172

8. ANEXOS

ANEXO 1. Formato de entrevistas

Entrevista 1²⁶

Participantes: Director de ESTELA.

Objetivo: Detectar los lineamientos que se toman en cuenta en el diseño curricular de la Escuela.

Tema: *El modelo o tendencia de diseño curricular de ESTELA.*

1. ¿ESTELA se orienta hacia un modelo pedagógico y una planificación o diseño curricular particular?
2. ¿Cuál? ¿Por qué?
3. ¿Qué tiempo se mantiene el mismo diseño de planificación de ESTELA?
4. ¿Los responsables de la planificación de ESTELA han recibido algún seminario o taller para elaborar el diseño curricular de la Escuela?
5. ¿Se han establecido comisiones para revisar la planificación de ESTELA?
6. ¿Se ha elaborado un FODA de ESTELA?

²⁶Matriz elaborada por Reinoso Alida, op. cit., pg. 60.

Entrevista 2²⁷

Participantes: Docentes de ESTELA. 10 docentes

Objetivo: Detectar los lineamientos que se toman en cuenta el diseño curricular de la asignatura y del plan de aula.

Tema: El modelo de diseño curricular de asignatura y de aula

1. ¿Qué elementos contiene su plan de asignatura?
2. ¿Existe coherencia entre los elementos?
3. ¿Los objetivos son claros?
4. ¿Qué valúa? ¿La evaluación se centra en la memorización de contenidos?
5. ¿Utiliza Ud. un plan de aula, continuamente, ocasionalmente?
6. ¿Qué elementos contiene el plan de aula?
7. ¿Los objetivos de la sesión académica, son claros?
8. ¿Cuándo evalúa?
9. ¿La evaluación se centra en la memorización de contenidos?

²⁷ Idem, pg. 62-63

ANEXO 2: Formatos de encuestas

Encuesta 1.²⁸

Participantes: Docentes de ESTELA. 10 docentes

a. Objetivo: Determinar el porcentaje de docentes que tienen conocimiento del diseño curricular vigente en ESTELA.

No.	Indicadores	Si	No
1.	¿Conoce los modelos de diseños curriculares para la planificación de la actividad educativa de ESTELA?		
2.	¿Los diseños curriculares de ESTELA, son flexibles?		
3.	¿Ha recibido información sobre el modelo pedagógico conductista y su propuesta de diseño curricular?		
4.	¿Se preocupa únicamente de conductas observables y medibles?		
5.	¿Ha recibido información sobre el modelo pedagógico cognitivista y su propuesta de diseño curricular?		
6.	¿Se planifica tomando en cuenta los estados de desarrollo cognitivo de los estudiantes?		
7.	¿Ha recibido información sobre el modelo pedagógico constructivista y su propuesta de diseño curricular?		
8.	¿Planifica tomando en cuenta la comprensión, la investigación y la construcción del conocimiento por parte del estudiante?		
9.	¿Ha recibido información sobre la pedagogía conceptual y su propuesta de diseño curricular?		
10.	¿Se planifica tomando en cuenta la inteligencia humana en lo cognitivo, procedimental y afectivo?		

²⁸ Idem, pg 65

b. Objetivo: Determinar el modelo de diseño curricular vigente en ESTELA

#	Indicadores	Cond	Cog	Cons	Conc.
1	¿Qué modelo curricular está vigente en ESTELA?				
2.	¿Cree que el modelo curricular vigente es:	Excel	MB	B	Reg
3.	¿Cree que ESTELA puede proyectarse con otro modelo acorde a las tendencias del aprendizaje del siglo XXI?				
4.	¿Estaría dispuesto(a) a participar en el rediseño curricular de Estela, de las asignaturas y de aula?				
5.	¿Se está formando en valores?				
6.	¿La formación en valores necesita otro espacio?				

ANEXO 3: DOCUMENTOS CURRICULARES DE ESTELA²⁹

1. Criterios pedagógicos de ESTELA:

1. Formación de Laicos;
2. Formación superior, sistemática e integral;
3. Formación en dialogo con las ciencias y la cultura modernas;
4. Formación que asume el Paradigma Pedagógico Ignaciano, y el método de reflexión teológica: Ver, Juzgar y Actuar;
5. Formación desde la Vida y para la Vida: “Ser testigos creíbles del evangelio, en el aquí y ahora de Ecuador y América Latina, construyendo el Reino de Dios, en justicia y solidaridad”;
6. Formación bíblica;
7. Formación teológico-pastoral.

²⁹ Fuente: Secretaria de ESTELA

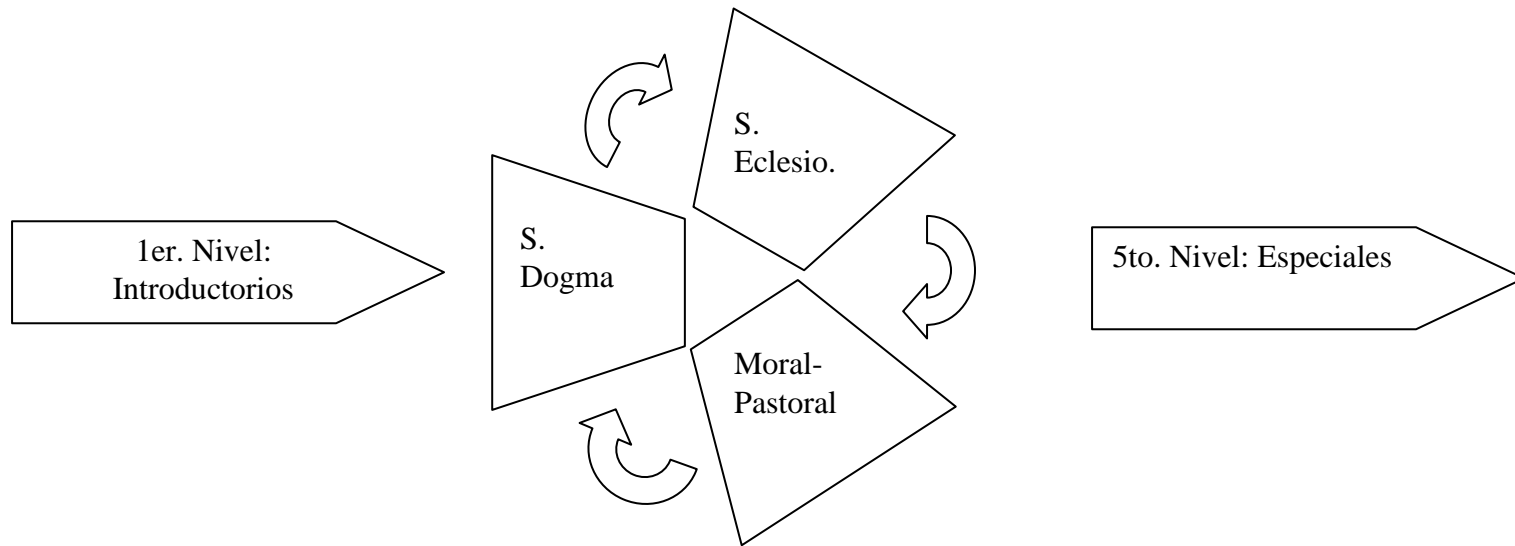
2. Plan de estudios de ESTELA

1er. Nivel	2do. Nivel		3er. Nivel		4to. Nivel		5to. Nivel
Introdutorios	Cíclicos		Cíclicos		Cíclico		Complementarios
	Área Sistemática dogmática	Área Bíblica	Área Sistemática Eclesiológica	Área Bíblica	Área Moral-pastoral	Área Bíblica	Especiales
1. Antropología teológica. 2. Introducción a la Biblia	1. Trinidad 2. Cristología	1. Síntesis histórico literaria de la Biblia	3. Eclesiología 4. Sacramentos	2. Lectura crítica de la Biblia	5. Moral 6. D.S.I.	3. Temas claves de la Biblia	1. Catequética fundamental 2. Pastoral Familiar 3. Ética y Medios de comunicación 4. La teología cristiana ante la Ciencia: Creación

Distribución horaria

Hora	Día	Lunes	Martes
16h30-17h30		1er. Nivel A: Antropología teológica Cíclico A: Cristología	1er. Nivel B: Antropología teológica Cíclico B: Trinidad
17h40-18h40		Cíclico A: Síntesis histórico literaria de la Biblia	Cíclico B: Síntesis histórico literaria de la Biblia
18h50-19h50		1er. Nivel A: Introducción a la biblia Cíclico A: Cristología Especiales: Catequética fundamental	1er. Nivel B: Introducción a la Biblia Cíclico B: Trinidad Especiales: La Creación

Secuencia cíclica



Después del primer Nivel introductorio, un grupo A, pasa a 2do Nivel cíclico con las asignaturas Trinidad y Cristología. Luego A pasa a tercero con las asignaturas Ecclesiología y Sacramentos.

Allí se le une un nuevo grupo B, que ha terminado el curso introductorio. En este caso para los estudiantes del grupo B, éste sería su segundo curso.

Cuando A y B hayan terminado Ecclesiología y Sacramentos, pasan a un nuevo curso cíclico con las asignaturas Moral y D.S.I.

Allí se les une un nuevo grupo (C), que ha terminado el curso introductorio.

Cuando A, B, y C, aprueban este curso, los estudiantes de A, pasan al curso de Especiales, para egresar, mientras los grupos B y C, juntos pasan a un siguiente curso con las asignaturas Trinidad y Cristología; comienza nuevamente el ciclo de asignaturas, y en cada curso se junta un grupo nuevo.

3. Diseño curricular de asignatura

Datos informativos

Escuela de teología para laicos. ESTELA – PUCE

Asignatura

Profesor:

Nivel:

Hora:

Aula:

1. Descripción del curso:

2. Objetivos

General:

Específicos:

3. Estructura de contenidos.

(Detallar contenidos de la asignatura por unidades, temas y subtemas, o capítulos a desarrollarse en las sesiones que constituyen el semestre)

4. Metodología y recursos

(Descripción de la metodología de enseñanza –aprendizaje, trabajo del docente, trabajo del estudiante, en el aula, fuera del aula).

5. Evaluación

Propósito de la evaluación:

Metodología de evaluación:

Sistema de calificación:

Sistema básico: Tres notas parciales sobre 10 puntos cada una

Una nota final sobre 20 puntos

Total 50 puntos

Nota mínima para promoción del curso: 30 puntos.

6. Bibliografía:

Textos básicos de fundamentación y referencia.

Textos de lectura e investigación.