

ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL

Facultad de Ciencias Humanísticas y Económicas



**TÍTULO: LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LA
ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE CECIB-BELÉN: UNA
ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE
APRENDIZAJE MEDIADO**

TESIS DE GRADO

Previa a la obtención del Título de:

Magíster en Docencia e Investigación Educativa

Presentado por:

Dalia Palomeque Matovelle

Guayaquil- Ecuador

2006

Agradecimientos

Son muchas las personas a quienes debemos agradecer cuando nos embarcamos en una tarea como la de investigar para escribir una tesis, a todos ellos mi expreso agradecimiento y de forma especial a mis profesores y amigos de la maestría que en todo momento me ayudaron y orientaron, a mis compañeros de trabajo que aportaron con sus ideas y orientaron mis reflexiones, a Heidi Martínez que asumió la tarea de transcribir y ordenar la tesis, a los profesores, padres de familia, autoridades y alumnos de la escuela Belén que acogieron con entusiasmo mi propuesta y en todo momento me brindaron su colaboración, a todos ellos mis reconocimientos, sin su aporte esta meta de mi vida habría sido muy difícil de alcanzar.

La autora

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a todos los niños y niñas que en nuestro país, están excluidos del goce de sus derechos, y les son restadas sus oportunidades de crecer con alegría .

Declaración Expresa

La responsabilidad por los hechos, ideas y doctrinas expuestos en esta tesis, nos corresponde exclusivamente; y el patrimonio intelectual de la misma, a la ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA del LITORAL

(Reglamento de Exámenes y Títulos Profesionales de la ESPOL)

Soc. Dalia Palomeque Matovelle

TÍTULO: LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LA ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE CECIB-BELÉN: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO

Autores

Dalia Palomeque Matovelle

Socióloga, Universidad Estatal de Guayaquil. 1982

Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Guayaquil. 1971

Diplomado en Recursos Humanos. Universidad Espíritu Santo. 2000

Candidata a Master en Docencia e investigación Educativa de la ESPOL.

dpalomeque@bce.ec

Maritza Cáceres

Doctora PHD en Ciencias de Educación de la Universidad de Oviedo-España.

Directora de Investigaciones de la Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Profesora de la Maestría en Docencia e Investigación Educativa de la ESPOL. Ecuador

SUMMARY

The preoccupation for the low levels of quality of the public education offered to the students of our country, especially to indigenous children and youth who live in Guayaquil, has driven us to propose in this thesis a psycho-pedagogic formation program for the teachers of the intercultural bilingual school CECIB-BELEN. This program has the objective of guaranteeing an integral didactic formation that promotes the application of the Theory of Mediated Learning Experience (MLE) in the classroom, using the foundations of contemporary didactics and of the research-action as a methodology.

The practical contribution of the mentioned program is in the application as a pilot program of the Theory of Mediated Learning Experience in the following subjects: Language Arts in Spanish and Mathematics. This program's future approval would allow its transference to other schools that function in the under this same modality in Guayaquil.

It is necessary to point out that the scientific novelty of the program is that it is a plan of continuous qualification in which, in addition, the educational community participates through a process of research-action as a methodological strategy that promotes the professional development of the teachers.

In conclusion, we state the need of a professional education for the docents involved in intercultural education. This education should start from the universal paradigms of education that would later allow for students an effective integration in the challenges of contemporary world. Likewise, it would allow the creation, using the teaching- learning process in the classroom, of opportunities of integral development, adaptability and modifiability of the indigenous student in the city of Guayaquil.

RESUMEN

La preocupación por la calidad de la educación pública que se ofrece a los estudiantes del país, especialmente a los niños indígenas de la ciudad de Guayaquil, nos ha llevado a proponer el Programa de Formación Psicopedagógica para los profesores de la escuela intercultural bilingüe CECIB-BELÉN.

Este programa tiene por objetivo la aplicación de la experiencia de aprendizaje mediado basado en los fundamentos didácticos de la pedagogía contemporánea.

El programa de formación en experiencia de Aprendizaje Mediado EAM, se aplicará en las áreas de lenguaje y matemáticas, y podrá ser transferido a otras escuelas de similares condiciones de la ciudad de Guayaquil.

La novedad científica de este programa está dada por su carácter de continuo y por la participación de la comunidad a través de la metodología de investigación-acción participativa como estrategia que implica a los padres de familia, profesores y alumnos.

En conclusión la participación de los docentes de la capacitación educación intercultural enmarcada en los paradigmas universales de la educación, acordes con las corrientes contemporáneas que permita el desarrollo de las funciones cognitivas y la generación de oportunidades para la adaptación de los estudiantes indígenas en la ciudad de Guayaquil.

TÍTULO: LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LA ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE CECIB-BELÉN: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO

INTRODUCCIÓN

Existe en el país una seria preocupación por la situación general de la educación pública del país, sus niveles de calidad y sus reales posibilidades de acceso para la mayoría de la población, la situación se agrava en relación con la población rural y las áreas marginales de las grandes ciudades

Si bien en las últimas décadas se han logrado algunos avances significativos en el campo educativo, estos más bien se circunscriben a la cobertura numérica y geográfica antes que a la calidad misma

Para el año lectivo 2005-2006 cerca de 100.000 niños y niñas de 5 años de edad no acceden al primero de básica, 757.044 niños y niñas entre 5 y 17 años, de un total de 3.458.771 niños de ese rango de edad, están fuera de la escuela o del colegio, lo cual significa que el 21,9% de la población en edad escolar, esta fuera del sistema educativo.

Si bien por lo menos el 90% de la población infantil accede al segundo año de educación básica, uno de cada tres niños no completa la educación primaria y tres de cada diez niños de séptimo de básica abandona la escuela y tan sólo el 22% de los niños que ingresan la educación secundaria, la culminan

Esta exclusión se agrava en los niños¹ con necesidades educativas especiales, los niños de áreas rurales y de grupos étnicos específicos.

¹ Para efectos de facilitar la lectura utilizaremos el genérico “niños” para referirnos a los niños y a las niñas, sin que ello constituya un desconocimiento, invisibilización o desvaloración del género, como perspectiva básica a tomarse en cuenta en la educación en general.

A estas alarmantes cifras cuantitativas, debe agregarse los problemas relacionados con la calidad educativa que inciden no sólo en la deserción escolar, sino también en los altos índices de repitencia escolar

Verónica Edwards, (1991) en su libro sobre El Concepto de Calidad de la Educación, señala que el concepto realmente es un juicio de valor que *“supone comparación entre una realidad observada y una realidad deseable, por ello en el concepto de calidad, nos dice- está implicada una dimensión de futuro, del deber ser”* es un concepto que lleva implícito una carga ideológica y política y depende de la perspectiva social, cultural o política desde la cual se mira o mide el desempeño de la calidad educativa, posición con la que concordamos plenamente, pues la autora complementa este análisis señalando además que *“ la clave de la calidad está en el tipo de relación alumno-profesor”* y por tanto se define en gran medida en la práctica pedagógica, práctica que por supuesto no está exenta de esa marca ideológico-política que en los últimos años ha afectado profundamente la educación en nuestro país

Ciertamente podemos señalar con mucha preocupación las grandes deficiencias de calidad que afectan al sistema escolar, por lo que, es un verdadero desafío para el país, cumplir con el mandato del PLAN DECENAL PARA LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA en el ECUADOR, aprobado por el país en el 2005 en el que expresamente señala en su política 12: *“Garantizar calidad docente, el proceso de aprendizaje y condiciones pedagógicas en las instituciones educativas del país”*(Plan Decenal 2005).

Los datos, penosamente nos enfrentan con una realidad: El Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (APRENDO)EB/PRODEC-MEC Año 2000) citado por Contrato Social, indica que el promedio de calificación sobre 20 es de 11.7 en Castellano y 6 en Matemáticas en el décimo grado; de 9.5 en Castellano y 8.5 en matemática en el tercer grado y en el séptimo grado, cuando los niños

egresan oficialmente de la educación primaria su promedio en castellano es de 9.8 y en matemática es de 6 (Contrato Social 2006)

La educación Intercultural bilingüe, tema que nos ocupa en esta tesis , no está exenta de estos problemas, por el contrario, una solución activa de los problemas educativos para esta modalidad educativa , es aún menos visibilizado y peor implementado por parte del Estado.

La educación intercultural bilingüe surge décadas atrás, más o menos por los años 60, por iniciativas de organizaciones internacionales y privadas empeñadas en la educación de los pueblos indígenas, como el Instituto Lingüístico de Verano, las escuelas radiofónicas de Simiatug, La misión Andina, y otras, especialmente dirigidas por los padres salesianos.

En la década del 80 con el inicio de la democracia en el Ecuador, luego de una larga época de dictaduras militares, en un acuerdo Ministerial dictado en 1982, se abre la primera opción oficial de educación “bicultural” en las zonas indígenas; en 1983 se reforma el art. 27 de la Constitución y se da paso a la educación bilingüe, la misma que finalmente en el Congreso de 1992, se establece como educación intercultural Bilingüe, mediante una reforma a la ley de Educación vigente.”² El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y las organizaciones indígenas como la CONAIE y la ECUARUNARI, entre otras, diseñaron y pusieron en vigencia el sistema cuyo objetivo es ofrecer a las poblaciones indígenas de áreas rurales, y urbanas, una educación más relacionada con su cultura, sus demandas y necesidades, enfocadas dentro del marco de la interculturalidad, como proyecto político para el desarrollo de la población indígena del Ecuador.

² Para mayores detalles revisar: José Sánchez Parga. *Educación Indígena en Cotopaxi*. CAAP. Quito 2005 PG. 9-18

Si bien no es objetivo de esta tesis hacer un análisis del desarrollo mismo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, si es preciso señalar algunos aspectos inherentes a él, que creemos justifican la propuesta metodológica que planteamos

Sin dejar de reconocer los importantes avances que ha significado la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en el desarrollo de los pueblos indígenas, especialmente en la región andina, nos preocupa la posibilidad de que líderes indígenas, o autoridades de la dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) o de la misma comunidad, puedan ver la escuela como un factor de presencia y acción política dentro de lo que significa la organización indígena en la región costa, más que como un proceso educativo y de desarrollo integral del individuo, en sí misma.

Es en este contexto que se enmarca la acción docente de la escuela fiscal intercultural bilingüe, CECIB-Belén, sobre cuyo proceso docente- educativo se centrará la presente investigación.

JUSTIFICACIÓN

Antecedentes políticos-legales de la educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

El Ecuador declara en el Art. 1 de su Constitución Política ser:” Un Estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico...”³ A la luz de esta declaración, que es un mandato ,y en concordancia con la nueva legislación vigente a favor de la niñez y adolescencia y las obligaciones aceptadas en convenios internacionales suscritos con carácter vinculante por el país, en el año 2005 se elabora y pone en vigencia el PLAN DECENAL A FAVOR DE LA

³ Constitución política del Ecuador .Codificación actualizada 2001

INFANCIA Y ADOLESCENCIA, cuya política 6 y 12 dicen respectivamente:

“garantizar el acceso universal de niños, niñas y adolescentes a los servicios de educación conforme a su edad y a la cultura a la que pertenecen.”

“garantizar la calidad del docente en el proceso de aprendizaje y las condiciones pedagógicas en las instituciones educativas del país”,

Formula para tal fin una serie de estrategias que permitan al país lograr estas metas hasta el año 2015 así pues el Ecuador para lograr cumplir con sus propias metas, debe insertarse en las grandes premisas universales, propuestas para la educación por Jacques Delors⁴ de la UNESCO quien en el informe que presenta sobre la educación en el siglo XXI en el año 1996 dice que son 4 los pilares que sustentan al educación:

- APRENDER A APRENDER
- APRENDER A HACER
- APRENDER A CONOCER
- APRENDER A SER ⁵

Estos “pilares de la Educación”, resumen las grandes tareas que la educación instructiva, educativa y desarrolladora tiene que lograr bajo la responsabilidad de la escuela y el maestro.

¿Cómo se expresa en la Educación Intercultural Bilingüe? La población indígena en todas las regiones del país, constituye el segmento

⁴ Cita de Guillermo García: Determinantes de los Problemas de pertenencia familiar y escolar de los niños trabajadores de la calle .PG.6

⁵ posteriormente en el año 2001, el mismo autor agrega aprender a emprender y aprender a convivir

de población más marginada, marginación que se observa en todos los espacios, proyectos, programas y acciones gubernamentales y sociales, la educación no es la excepción y es quizá en donde los efectos de esta marginación y discriminación de siglos se vuelve más evidente, de ahí que la Educación Intercultural Bilingüe surge precisamente como una respuesta a esta situación de inequidad, impulsada por la acción de los grupos indígenas organizados y desde la acción política del Estado .

Así los problemas de calidad que afectan a la educación “hispana” son los mismos que afectan a la educación intercultural bilingüe, a los que se deben añadir los derivados de la discriminación, la carencia de recursos propios de este sistema educativo, e inclusive la poca preparación de los profesores.

Según Contrato Social por la Educación el 40% de los profesores son monolingües y el número de padres que prefiere educar a sus hijos en las escuelas hispanas va en crecimiento, 4 de cada 100 niños matriculados pertenecen al sistema intercultural bilingüe (Contrato Social 2006). Según los últimos datos tan sólo el 21% de los jóvenes indígenas asistía a la educación secundaria (SIISE 2002)

Con la ley #150 del 15 de abril de 1992, publicada en el registro oficial # 918 del mismo mes y año, se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, a la categoría de Organismo técnico , Administrativo y Financiero descentralizado .”⁶

El presente estudio pretende profundizar en la formación psicopedagógica de los profesores de la escuela intercultural bilingüe CECIB-BELÉN en función de llevar a efecto la dirección del proceso

⁶ Para mayores detalles revisar: José Sánchez Parga. *Educación Indígena en Cotopaxi*. CAAP. Quito 2005 PG. 9-18 y la ley #150

docente educativo. Apoyar al profesor para mejorar el proceso de aprendizaje, haciendo que este transcurra en condiciones de interacción social en la que participan los alumnos y el profesor, propiciando el desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes, asegurando la independencia cognoscitiva, la generalización de lo aprendido y la educación de la personalidad de los futuros estudiantes.

Como bien lo señala Carlos Álvarez “la sociedad le plantea a la escuela la necesidad de la formación de un egresado que reúna determinadas cualidades que le permitan enfrentarse a un conjunto de situaciones, que puedan ser modificadas mediante la acción misma del egresado”, (Álvarez. 2004) esto es, la escuela está obligada a entregar al individuo una formación que lo dote de habilidades, competencias, actitudes y aptitudes acordes con las necesidades y exigencias de la sociedad y de los tiempos, el encargo social de esta escuela es por tanto formar hombres y mujeres que cumplan con esta exigencia social .

Una de las primeras preocupaciones que se abarca en esta tesis es precisamente conocer como se desarrolla el proceso de formación de los docentes de esta escuela intercultural, cuáles son los presupuestos en los que se fundamenta, y como el Estado y la sociedad ecuatoriana está respondiendo a la demanda de los estudiantes, padres de familia y comunidades, inmersos en esta modalidad educativa.

La experiencia institucional que se ha obtenido con la aplicación de la propuesta metodológica de la Modificabilidad Cognitiva Estructural mediante la Experiencia de Aprendizaje Mediado, como estrategia didáctica para la formación de niños y niñas en espacios alternativos no formales de educación, nos dice que el método puede ser decisivo en el mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas primarias y pensamos que las condiciones y características brevemente señaladas anteriormente, justifican su aplicación en la escuela intercultural bilingüe

CECIB-Belén, más aún si se ha detectado que una de sus mayores debilidades está precisamente en la formación de categorías conceptuales debido a las deficiencias en el uso y aprendizaje de la lengua materna e hispana.

Desarrollar un programa de formación y capacitación para los docentes permitirá por una parte desarrollar su pensamiento y acción pedagógica, contribuir a que los fundamentos de su tarea sean el resultado de una elaboración propia y no de una simple repetición de contenidos, y fortalecer las estrategias de la investigación y participación comunitaria que redundará sin lugar a dudas en el fortalecimiento del aprendizaje de los niños y niñas en una relación más estrecha con su cultura.

Problema científico

Cómo contribuir a la formación del profesorado de la escuela intercultural bilingüe CECIB-Belén para el conocimiento y utilización de la Experiencia de Aprendizaje Mediado como método didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

Objeto de la investigación:

El objeto de la investigación, lo constituye la formación permanente de los profesores de la escuela intercultural bilingüe CECIB-Belén.

El campo de acción:

Es el conocimiento y aplicación del método de Experiencia de Aprendizaje mediado en el aula.

El objetivo de la investigación

Elaborar un programa de formación para los docentes de la escuela intercultural bilingüe CECIB-Belén, en función de garantizar una formación didáctica integradora que promueva la aplicación del método de Experiencia de Aprendizaje Mediado en el aula, a partir de los

fundamentos psicopedagógicos en la formación integral de los estudiantes.

Idea a Defender

La formación psicopedagógica del docente de la Escuela Intercultural Bilingüe ,CECIB- Belén⁷, puede instrumentarse a partir de un proceso de diagnóstico que emerge desde la investigación-acción, que permita diseñar y aplicar un programa de formación desde la Experiencia de Aprendizaje Mediado, donde se potenciará que el profesor mejore su práctica pedagógica y el alumno mejore sus procesos de aprendizaje.

El Aporte Práctico

Está orientado a la propuesta de formación psicopedagógica de los profesores desde la investigación acción, para que conozcan y utilicen nuevos métodos didácticos como la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) a fin de contribuir a lograr en los niños aprendizajes significativos y, reducir los altos índices de deserción y pérdida de año de los alumnos, hecho que se detecta actualmente en la CECIB- Belén.

Se adaptan y, aplican las estrategias de EAM para su validación, a los contenidos de lenguaje y matemática del quinto, sexto y séptimo de básica, como propuesta piloto, para su posterior replicación en otros contextos similares.

Se mejora de forma significativa el rendimiento escolar y se reducen los niveles de deserción de los alumnos.

Como **novedad científica**, podemos señalar que se cuenta con un plan de capacitación continua para los profesores centrado en la Experiencia de Aprendizaje Mediado como estrategia didáctica. Así

⁷ Para una identificación ágil y apropiada utilizaremos siempre a partir de aquí, para referirnos a la escuela ,el nombre CECIB-BELÉN, que significa literalmente .CENTRO EDUCATIVO INTERCULTRAL BILINGÜE , BELEN, nombre con el cual se identifica legal y socialmente.

mismo se involucra a la comunidad educativa en el proceso de diseño, investigación, formación y evaluación del plan de capacitación para los profesores, como parte de la filosofía de la investigación acción. Se consolida la investigación acción, como estrategia metodológica que promueve el desarrollo profesional como un continuo

Metodología que apoya el desarrollo de la investigación

Puesto que la investigación se desarrollará en el ámbito específico de la CECIB-Belén por tanto es, como lo señala Doris Castellanos, “una propuesta de acción educativa de carácter integrador y sistémico que se concibe y ejecuta con el propósito de desencadenar procesos de cambio en las concepciones, actitudes y prácticas, de modo que la escuela y su comunidad educativa se acerquen cada vez más a una *educación desarrolladora*” (Castellanos.1999): la investigación- se enmarcará dentro de lo que constituye una **investigación- acción- participativa**, en cuanto centra su atención en la práctica educativa, para intentar resolverla, aportando a su mejoramiento e implica en el proceso a toda la comunidad educativa, el profesor, los alumnos y los directivos, así como los padres de familia, donde todos se comprometen en el proceso de investigación, desde el diseño, hasta la evaluación, mediante una interacción constante en la práctica del aula y de la escuela en su conjunto

Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en dos capítulos. En el primero se recogen los planteamientos teóricos, reflexiones y aportes de distintos investigadores, pensadores y pedagogos que desde las corrientes modernas de la Pedagogía y de la Psicología aportan a conformar el marco teórico de esta tesis. Brevemente se analiza la situación de la educación intercultural bilingüe en el país, y la formación de los profesores de esta modalidad educativa, Se fundamenta desde la teoría los planteamientos de Reuven Feuerstein, psicólogo y pedagogo rumano,

cuya teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, sustenta nuestra propuesta de mejoramiento docente en la CECIB - BELÉN.

En el capítulo segundo se presenta un análisis de la realidad pedagógica, social y cultural de la CECIB-Belén, aspecto que nos permite comprender la situación por la que atraviesa el proceso educativo de los niños que allí se educan. También se presenta un análisis detallado de las opiniones y reflexiones de expertos a quienes se consultó sobre la pertinencia del método a aplicar, para lo cual se utilizó el método DELPHI y herramientas cuantitativas derivadas de la estadística aplicada a la educación.

Presentamos la propuesta de formación de los profesores, y dejamos planteadas algunas de los instrumentos de observación, seguimiento y retroalimentación que permita una formación de largo plazo y continua, y que además abra las posibilidades de transferencia a otros contextos similares.

Finalmente las conclusiones y recomendaciones , producto de los aprendizajes que esta autora ha obtenido como productos del proceso de estudio realizado en la maestría y elaboración de esta tesis.

Se adjunta en anexos algunos documentos y materiales que amplían aspectos tratados en la tesis, como entrevistas a los educadores, cuadros y más.

Capítulo I. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UNA REFLEXIÓN NECESARIA.

1.1. Una aproximación al estudio de la formación del profesorado

La formación de profesores constituye una de las mayores preocupaciones de la educación, especialmente en nuestros países, donde la falta de un objetivo y política nacional, genera desconcierto y caos, que afecta no únicamente a la administración de los centros educativos, sino al proceso enseñanza-aprendizaje, a la correcta utilización de recursos educativos y aún a la formación del profesorado, cuya malla curricular no necesariamente responde a las demandas del país, pues como ya lo señalamos antes, estas demandas no se traducen en políticas de Estado que orienten a los actores y a las acciones del proceso educativo nacional. Este capítulo entonces hará un análisis teórico-conceptual sobre las diferentes corrientes y concepciones que a nivel mundial existen respecto a la formación del profesor.

Hacemos referencia al estudio realizado por Gisella Bravo en su tesis doctoral que con mucho acierto cita a Gimeno Sacristán, *“la formación del profesor representa una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo, puesto que en sus manos está formar a futuros ciudadanos que recreen la cadena del sistema social existente.”* (G. Sacristán.1983)

Por su parte, Rodríguez Diéguez (1980) afirma que la formación del profesorado no es otra cosa que *la enseñanza profesionalizadora, para la enseñanza*, De esta forma el autor representa la enseñanza sólo desde la dimensión de actividad intencional, perdiendo en este análisis la

⁸ Fuentes: Gimeno (1983), Medina Rivilla, A. (1989), Rodríguez Diéguez (1980), Villar Angulo, (1990), Imbernon (1994), Barrios (1998) Bravo (1999).cita de Gisella Bravo. Tesis doctoral .2004

importancia del rol del profesor, en la formación integral del individuo, como ente social, cultural político, dentro de un contexto comunitario, nacional y aún dentro de una cultura global, que es lo que debe enfrentar el individuo del siglo XXI.

Medina Rivilla (1989) considera que la formación del profesorado es la “*preparación y emancipación profesional del docente*”, desde esta posición permite al profesorado elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, lo cual puede lograrse trabajando en equipo con los demás colegas con el propósito de desarrollar un proyecto educativo común. Factor que se considera debe llevar a una reflexión que trascienda el puro estilo de enseñanza, Puede decirse que el énfasis del autor en este tema deja de lado quizá lo más significativo, que él mismo señala a continuación, que es el trabajar por un proyecto educativo común, en equipo, nos asaltan algunas dudas, ¿equipo con quien? ¿Con los colegas, con los padres de familia, con los mismos chicos, con las autoridades, con todos ellos? Proyecto común para quienes, ¿de quienes?, ¿de la comunidad escolar? ¿De la comunidad poblacional? Del país, El profesor, si realmente quiere incidir en esta formación integral de la que hablamos antes, debe establecer esa conexión estrecha con la comunidad educativa en general, la interdisciplinaridad, la cooperación y participación de los padres de familia, la sintonía con autoridades y con dirigentes locales, la visión de los factores políticos, culturales y sociales, son indispensables para un buen desempeño docente.

El proyecto educativo común debe ser referente al país desde una dimensión macro y a la comunidad educativa y en el aula en sus expresiones micro. El profesor debe tener esta mirada holística como condición básica de su acción de educar.

Desde otra perspectiva, *“formar profesores es un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar.”* (Villar Angulo 1990) Es el proceso mediante el cual el profesorado va adquiriendo en el transcurso de su vida profesional los fundamentos teóricos epistemológicos y didácticos para el desarrollo de sus prácticas. Igualmente me parece que esta definición sobre formar profesores se queda corta con la dimensión de lo que debe ser un educador, no es sólo cuestión de que la persona aprenda a “Enseñar”, es ¿qué enseña?, con qué marco ideológico?, ¿desde qué cosmovisión lo hace?, ¿cuáles objetivos lo mueven en la acción de enseñar?, ¿que visión de hombre, de mujer y de nación persigue?, en fin cual es su objetivo educativo, el maestro, el profesor no es un ser neutro y su acción es una acción que sobrepasa la pura técnica, es una acción política que incide decididamente en la vida de los individuos por él formados, de ahí la importancia de su formación íntegra y comprometida.

Según la opinión de Imbernón (1994), citado por Bravo (2004) se trata de ver la formación como *“un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella”*. Esta es la tendencia predominante en las últimas décadas en el marco de la formación del profesorado, ya que establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y además permite considerar la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica y en desarrollo.

Bravo (2004) nos señala con mucho acierto que es posible entender la formación del profesorado como *“el proceso de formación y desarrollo profesional, a través del cual, se prepara a los encargados de dirigir el proceso de formación de la personalidad de las nuevas generaciones, desde la escuela e incluye la formación inicial y permanente.”* por tanto esta autora en su tesis doctoral nos plantea el reto de la formación del profesor como un proceso, lo cual implica una acción

constante y creciente que tiende a la perfección, la actualización y la respuesta dinámica a las demandas del entorno, el maestro debe efectivamente enfrentar su formación como este proceso que no necesariamente culmina cuando egresa de la universidad o de las aulas del centro de formación de maestros, como los colegios normales o Institutos superiores que tienen esta finalidad en el país.

Imbernón (2002) citado por Bravo (2004) cuando refiere que es importante clarificar la diferencia entre formación y desarrollo profesional precisa al respecto: *es posible que algunos países latinoamericanos realicen un gran esfuerzo en “suministrar” capacitación al profesorado, pero que no hagan tanta incidencia en su desarrollo profesional.* Gisela Bravo acota al respecto *“Me parece muy atinado lo que plantea este autor para el caso de Cuba, donde el país invierte muchos recursos y esfuerzos para capacitar al profesorado pero no así para su desarrollo, aspecto este en el que a nuestro juicio, se debe continuar trabajando a nivel de las prácticas educativas, para lograr que se haga más énfasis en el desarrollo de ese profesorado, como persona, como profesional de la educación y como portador de los valores de la sociedad”* comentario que a la vez nos lleva a una profunda reflexión frente a lo que ocurre en nuestro país, donde el Estado ecuatoriano invierte lo mínimo posible en la formación inicial del profesor, y luego se despreocupa totalmente de su formación y capacitación posterior, y menos aún o casi nada en su desarrollo personal ni profesional, el estado ha contribuido ,dolorosamente, a la pérdida del prestigio y reconocimiento del valor social del maestro, orillándolo a situaciones que van en desmedro de su dignidad profesional y su rol social, acciones como: falta de pago digno y oportuno de sus salarios, denuncias constantes sobre su práctica profesional, generación de oportunidades para la politización del magisterio, paros laborales, pluriempleo etc, entre muchos otros, que no viene al caso mencionar, han incidido tristemente en ese rol totalmente desdibujado del maestro ecuatoriano.

Así mismo, Imbernón –continúa la autora- destaca que a menudo empleamos el concepto de formación y desarrollo profesional como sinónimos. Y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Pero si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy limitada, puesto que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Y esto está muy lejos de ser cierto, dado que el desarrollo profesional va más allá del desarrollo cognitivo, teórico, pues abarca también la subjetividad del docente, su esfera psicológica, su modo de pensar y actuar, así como distintos niveles de participación, clima de trabajo que en última instancia potencian o limitan el desarrollo de su carrera como profesional de la educación, planteamiento con el cual coincidimos plenamente

De sumo interés, por lo acertado del análisis resulta la reflexión que hace Imbernón (2002) acerca de lo que nos une y lo que nos separa en la formación y desarrollo profesional del profesorado entre el Estado Español y Latinoamérica. Refiere que son muchas las cosas que los unen. Por ejemplo:

- Los discursos teóricos sobre la formación y desarrollo profesional.
- La capacidad de mantener a pesar de las dificultades crecientes de los últimos tiempos ,proyectos alternativos en plataformas de grupos o maestros, que continúan trabajando por una formación más ligada al contexto, basada en la diversidad como elemento importante de transformación educativa y social.
- Las mismas lecturas, las mismas fuentes, investigaciones y experiencias.

Por otra parte nos separan, entre otras cosas:

- Las inversiones económicas en programas de formación y, sobre todo, en el desarrollo profesional.

- Preocupación por la modificación de la formación inicial del maestro, pues mientras que en Latinoamérica es una prioridad como primer escalón de la profesionalización docente, resulta un tema bastante abandonado en el estado español.
- En Latinoamérica mucho de lo que no hacen los gobiernos, lo hacen instituciones que se agrupan para defenderse de las agresiones tecnocráticas o de políticas de formación reproductoras y alienantes. Ejemplo: la Asociación Latinoamericana y del Caribe (AELAC). Esta capacidad de unirse en redes no es tan habitual actualmente en el estado español.
- El intercambio y el diálogo entre los países latinoamericanos es muy importante, y el estado Español debería sumarse y aprender de ese intercambio.

Por tanto, cada vez se hace más evidente que la formación durante el ejercicio de la profesión constituye una exigencia inseparable a la condición de profesor. Este planteamiento, sobre la necesidad de formación permanente del profesorado, no es nuevo en absoluto, siempre se ha insistido sobre esta exigencia aunque no con los éxitos esperados.

Es posible que la razón de ello se deba a que muchas de las estrategias al respecto han fallado porque, pretendiendo situar al profesor en una situación de aprendiz, se planificaban al margen de los principios que rigen los procesos del aprendizaje adulto. Con frecuencia se ha olvidado que la implicación de un sujeto en un proceso de aprendizaje depende tanto de sus características personales y sociales, como de su formación previa, del contexto en que se desarrolla la actividad y, sobre todo, de la cultura de la institución en la que el profesor desarrolla su tarea.

Debemos prestar especial atención a esta última observación, si pretendemos asumir el concepto de *desarrollo profesional* como un

proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza.

A partir de estas reflexiones podemos concluir que la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizás no el decisivo. Por ello, hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación, significa reconocer el carácter profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido, o parafraseando a Imbernón (2002), implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, de promover el cambio y que pueden intervenir además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

“Nos parece importante destacar que toda propuesta de formación del profesorado debe estar orientada a originar cambios en la forma de pensar, juzgar y sobre todo, actuar de los profesores, por lo que se hace necesario el conocimiento de las diferentes orientaciones del profesorado de cara asumir una posición que no sólo favorezca la formación, sino también, potencie el desarrollo profesional del profesorado”.(Bravo 2004) todo lo cual, nos lleva a la reflexión de que este problema que afecta a la formación del profesor en España, en América Latina, en Cuba, nos afecta también y en casi todas sus manifestaciones a nuestro país, con el agravante señalado a inicios de nuestros planteamientos, que si bien el problema es común, lo grave es que en nuestro país no se ve como un “problema“ del Estado, y se deja a la responsabilidad exclusiva del maestro su formación profesional, sin incentivos de ninguna naturaleza y sin guía y orientaciones políticas sobre sus contenidos y concepciones.

1.1.1 La educación intercultural frente a la globalización

De suma importancia en el tema de la formación de profesores es tomar en consideración los retos de la globalización, estamos claros que este proceso mundial, es irreversible, por tanto el maestro como profesional, como técnico y como formador de valores humanos, debe ser preparado responsablemente para enfrentar estos retos y saber llevar adelante a las generaciones en la comprensión del cómo vivir en este mundo global y cómo rescatar las individualidades, las riquezas locales, sus particularidades culturales, o como ya se ha dicho muchas veces vivir en la globalidad, fortaleciendo la localidad.

El maestro más que nadie debe tratar no sólo de entender la globalización sino además de verla como un proceso con grandes y desconocidas perspectivas. Si nos remitimos a la educación intercultural, con mucha mayor razón debemos considerar que *“La pretensión de permanecer diferenciados debe hacerse compatible con la de intervenir en un mundo más globalizado e intercomunicado este fenómeno que parece imparable, es humano controlable por sus actores, desde la política, las instituciones, la sociedad civil, la educación y cada uno de nosotros en nuestra vida”* (G. Sacristán 2002.PG.85).

La educación intercultural bilingüe, que intentamos comprender y conocer, desde la práctica en las grandes ciudades, responde además a los proceso migratorios, pues éstos no sólo son referidos a las grandes migraciones de las poblaciones desde un país a otro, como es el caso actual de los movimientos de la población desde América Latina a Europa o Estados Unidos, o como antes se dio en proceso inversos desde Europa hacia América, sino que también se dan al interior de cada país, aquí en Ecuador desde la región andina a la costa o a la capital, los efectos e impactos en la educación son ejemplificados muy bien en este análisis de G. Sacristán (2002), *“ El sujeto o grupo que sale de la cultura “A” la transporta a la del grupo “B”.Salvo situaciones de invasión o de conquista, será el sujeto de “A” quien tendrá que ajustarse a “B”, en la que*

quedará asimilado en alguna forma y medida, sin que tenga que perder la cultura "A" de procedencia. "sin embargo" altera sus pautas de vida, pero puede mantener su religión, su lengua o sus modos de vivir en privado" he ahí precisamente el reto de la educación, como aportar al individuo para su adaptación a ese nuevo entorno cultural, social, político sin ser gravemente afectado, asimilado o anulado en sus propias expresiones culturales, en sus raíces y sus diferencias; lo contrario es tratar de mantener contra toda lógica prácticas culturales propias, imposibles de convivir con el nuevo entorno, provocando marginación, discriminación y exclusión del individuo.

1. 2 Distintas tradiciones de formación del profesorado

May y Zimpher (cita de Bravo. 2004) distinguieron tres perspectivas aplicables a la superación docente: positivista, fenomenológica y crítica, siendo ampliada posteriormente por Zimpher y Howey definiendo bajo el calificativo de "competencias docentes" cuatro grandes tipos: crítico, personal, técnico y clínico, señalando que cada una de las competencias mencionadas suponen respuestas a seis cuestiones básicas, entre las que destaca la concepción del docente, el tipo de conocimiento teórico enfatizado, el modelo de investigación y el nivel de reflexión potenciado.

Pérez Gómez,(1995) cita de Bravo (2004) ha aportado una clasificación en relación a los modelos de formación de profesores desde la didáctica general que se diferencia de las anteriores en algunos aspectos, diríamos sólo identifica cuatros perspectivas (académicas, técnica, práctica, y de reconstrucción social), en las que enmarca los enfoques o corrientes que las singularizan o concretan como resultado incluso, de la evolución que cada una de ellas va teniendo, pero considerando la relación que existe entre la concepciones acerca de la enseñanza, la función que realiza el profesor y la definición de los contenidos de formación.

1.2.1 Perspectiva académica: que a, su vez, distingue dos enfoques: el *enciclopédico* (relacionado con el conocimiento disciplinar y cultural) y el *comprensivo* (relativo al conocimiento disciplinar y de contenido pedagógico).

1.2.2 Perspectiva técnica: con otros dos modelos: el de *entrenamiento* y el de *adopción de decisiones*.

1.2.3 Perspectiva práctica: también con dos enfoques: el *tradicional* y el *reflexivo sobre la práctica*.

1.3 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, con dos enfoques: uno de *crítica y reconstrucción social* y el de *investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión*.

Por su parte, el profesor Ovetense Cascante, (Cita de Bravo 2004), profundizando en las ideas y aportaciones teóricas de Pérez Gómez, distingue cinco perspectivas en la formación docente: la académica, técnica, personalista - humanista, práctica y crítica. Tomamos este análisis que Bravo realiza en su tesis doctoral por la importancia que tiene para el conocimiento que nos ocupa en este capítulo, entender las diversas concepciones que se manejan respecto a la formación del profesor.

1. 3. 1 Perspectiva Académica

Resalta el hecho de que la enseñanza es en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimiento y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El rol del docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas, es decir, como un “líder intelectual, como alguien que domina el conocimiento cultural más valioso para poderlo transmitir a los alumnos “.

Para Pérez Gómez, esta tradición no es uniforme, sino que en ella se deben diferenciar dos enfoques extremos entre los que se encuentran posiciones intermedias: enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

A este respecto considero que efectivamente en la actualidad es un imperativo la preparación académica del maestro, por lo menos en la disciplina de su especialización, a fin de que pueda enfrentar con mayor solvencia el auge del conocimiento común que invade a la población a través de los medios masivos de comunicación, y del Internet, lo que pone muchas veces al profesor en serios conflictos cuando debe responder a preguntas que implican, supuesta o efectivamente, un mayor conocimiento del alumno respecto al tema consultado. Si el maestro no se encuentra debidamente preparado sobre el tema y sobre la difusión masiva y superficial del conocimiento, no sabrá responder a las dudas planteadas por el alumno y perderá prestigio en frente de él, con gran desmedro de su rol e imagen.

1.3. 2 Enfoque Enciclopédico

Propone la formación como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, mientras más conocimiento posea mejor podrá realizar su función de transmisión (Pérez Gómez, 1992). Este enfoque suele asociarse con la denominada educación liberal, que no es una educación que sintonice con las preferencias y necesidades de los alumnos, como señalaba Hirst sino que basa su definición y su justificación “en la naturaleza y significación del conocimiento mismo” y no en las predilecciones de los alumnos, ni en las exigencias de la sociedad, ni en los caprichos políticos.

Cascante (1995), señala que otro autor representante de este enfoque y que ha cobrado especial atención es Hirsch, el cual ha propuesto una serie de contenidos mínimos que deben ser aprendidos por los alumnos y por lo tanto enseñados por los docentes en la escuela. Para

Hirsch, el conocimiento cultural es esencialmente la información que los ciudadanos deben aprender en la escuela y en tanto la aprendan podrán considerarse alfabetizados, lo que significa poseer la información básica necesaria para prosperar en el mundo actual.

Como se puede apreciar, en esta concepción el rol del docente es limitado, pues tiene como fin no la introducción de disciplinas con conocimientos estructurados y públicos, sino la transmisión de información conceptual, supuestamente básica, al alumnado". *La cualificación docente estriba en el dominio previo de dicha información y en la medida en que el docente logre tales adquisiciones, podrá afirmarse que ha contribuido a la generalización de la alfabetización cultural,*" señala Bravo, creemos que la gran cantidad de información y conocimientos que produce el mundo actual vuelve imposible la formación enciclopédica del maestro, y que más bien, y en relación con lo señalado, su formación debe hacer énfasis en su disciplina de especialización y en las formas existentes de acceder al conocimiento en el momento oportuno, saber manejar la información y conocer los medios adecuados para llevar a sus alumnos a esos descubrimientos a través de una mediación apropiada, serían para el maestro estrategias, a mi modo de ver más adecuadas en su formación profesional

1.3. 3 Enfoque Comprensivo

Al igual que el enfoque anterior, propone la formación del profesor como la de un intelectual en el conocimiento disciplinar, el cual debe ser capaz de integrar en el conocimiento de las disciplinas no sólo los contenidos resultados del conocimiento histórico de la humanidad, sino los procesos de la investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia.

Dentro de este enfoque uno de los autores más citados es Shulman (1986), quien llevado por este planteamiento empieza a extender el campo de aprendizaje, que debe ser conocido por todo aquel

que vaya a trabajar en el campo de la educación, señalando que: *“Los docentes debían ser capaces, no solo de definir para los estudiantes las verdades aceptadas de un dominio. Tendrían también que poder explicar por qué una proposición particular es juzgada como válida, por qué es valioso ese conocimiento y cómo se relaciona con otras proposiciones, dentro y fuera de la disciplina, tanto en la teoría como en la práctica.”*

Por lo tanto, el conocimiento académico implica e incluye los resultados (hechos, teorías, conceptos), pero especial y fundamentalmente los procesos de indagación, su incertidumbre y su falibilidad. Por ello, la formación docente debería ser una formación comprensiva en las disciplinas, es decir, una formación que recogiera la filosofía y la historia de la ciencia, así como la estructura epistemológica de las disciplinas.

En segundo lugar, el sentido comprensivo de este enfoque se encuentra también en que, aún reconociendo la importancia de las disciplinas, admite que la formación docente debía recoger además otros tipos de conocimientos. Shulman ha defendido esta postura y ha señalado las siguientes categorías de conocimiento básico para dicha formación:

- Conocimiento del contenido de la/s materia/s (conocimiento académico) .
- Conocimiento pedagógico (con especial referencia a los principios y estrategias de gestión educativa y organización escolar, que trasciende el conocimiento de la materia).
- Conocimiento curricular (materiales y programas que sirvieron como herramientas de acción para los docentes).
- Conocimiento Pedagógico (la amalgama de contenido y pedagogía que pertenece propiamente a los docentes, es decir su forma peculiar de comprensión profesional).
- Conocimiento del alumnado y sus características.

- Conocimiento de los contextos educativos (que va del trabajo en grupo en el aula, o la dirección y financiación de centros, hasta el carácter de las comunidades y las culturas en las que se trabaja).
- Conocimiento de los fines educativos, de los valores, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Shulman señala claramente, que de todos los tipos expuestos, el conocimiento pedagógico es el específico de la profesionalidad del docente (apreciación que probablemente puede extenderse a los tres últimos: conocimiento del alumnado, de los contextos, y de los fines educativos). (G. Bravo 2004)

Este análisis recogido por Bravo, nos enfrenta con un planteamiento recopilado permanentemente, el maestro no necesariamente tiene que ser un enciclopédico ni un sabio ni un técnico con altísima especialización, debe ser un profundo conocedor de la ciencia de su asignatura y un profesional con amplia formación humanística capaz de llevar a sus alumnos al descubrimiento del conocimiento, como un líder que guía, como un gran orientador y mediador, ese por encima de todos debe ser su papel, pero como todo líder debe conocer su entorno, tener claridad de sus objetivos, establecer sus estrategias y trabajar con compromiso, coherencia y transparencia profesional y personal.

Sólo así el maestro podrá cumplir con el rol histórico a él asignado, como lo señala Álvarez, *“La educación es el proceso y el resultado de formar en los hombres su espíritu, sentimientos, convicciones, voluntad, valores, etc”* (Álvarez 2004)

Educación significa nutrir y conducir a la prole (término latino educere), o extraer de una persona sus posibilidades (Lat. Educere) con el tiempo el concepto ha evolucionado a convertir a la educación en el depositario del

legado cultural de una sociedad, lo que Álvarez señala como “*el encargo social*”. Gimeno Sacristán al respecto nos dice, “*Los docentes son responsables fundamentales de insertara los individuos como eslabones de la continuidad del progreso*” (Sacristán 1999)

Según este concepto, es muy grave y dura la responsabilidad que la sociedad pone sobre los hombros de los educadores, responsabilidad que podría ser exagerada y un tanto injusta, en los tiempos actuales pues deja de lado el sinnúmero de otros actores que a través de los más diversos medios, que el desarrollo tecnológico y de los medios de comunicación ofrecen, incide en la conciencia y formación de los individuos, mermando de forma significativa el rol de la escuela y del educador, merma que se agrava día a día ante los ojos pasivos de los educadores que por los más diversos motivos van perdiendo su identidad, y el poder de su rol de rector del pensamiento

1.4 El papel de la Didáctica en la formación del profesor

La ciencia que estudia la educación en su conjunto es la Pedagogía, y la Didáctica es la ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula, teniendo como objetivo central el de estructurar todos los componentes del proceso para el logro de los objetivos de la educación.

Según la historia es en GRECIA donde a través de los diálogos socráticos se hacen las primeras contribuciones a la labor formativa y didáctica (*Sócrates*), sin embargo se consideran a los sofistas los iniciadores de la técnica didáctica.

La *técnica didáctica* tal como la conciben los teóricos actuales, se debe su inicio a San Agustín (año 354 hasta 440 d. n. e), cuyo *De Magistrado* se constituye un auténtico tratado (Cáceres 2004) sin embargo fue Comenio el primero que presentó una nueva metodología de

la educación basada en la unión de la pedagogía con la didáctica. Con su proyecto de una *“Didáctica Magna”*. Su objetivo educativo podía resumirse en una frase de la página inicial de *“Didáctica Magna”* *“Enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres”*

Etimológicamente, el término Didáctica procede del verbo griego *didasko*, *enseñar*, lo cual nos hace suponer el estudio y reflexión sobre la *enseñanza*, tanto en los aspectos relativos al qué enseñar, como a los de por qué, para qué y cómo enseñar.

Como dice Zabalza, *“La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en lo procesos de enseñanza - aprendizaje”* Y por tanto, *“Se espera que resuelva problemas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, que genere estrategias de acción, capaces de mejorar cualitativamente dichos procesos, que desarrolle el cuerpo sistemático de conocimientos, y métodos capaces de incidir en el quehacer docente dondequiera que éste se lleve a cabo”*, (Zabalza, 1990).

Álvarez señala que la didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado, los profesores, de ahí que la Didáctica es *“la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso docente-educativo, (dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela, la preparación del hombre para la vida pero de una manera sistemática y eficiente) y una metodología que es consecuencia de las leyes inherentes de ese objeto, y que relaciona sus componentes”*, (Carlos Álvarez 1999); concepto con el cual estamos plenamente de acuerdo, por lo que Siguiendo a Álvarez en su análisis, aceptamos la definición de que la enseñanza es la actividad que el profesor realiza para guiar el aprendizaje de sus alumnos, y el aprendizaje es la actividad del

alumno en el acto de aprender, de asumir, comprender y participar en el proceso de su formación.

Así pues vemos que en el proceso docente educativo, son dos los actores fundamentales, el profesor y el alumno, sin cuya voluntad y expresa participación, el proceso de aprehensión de contenidos, actitudes, valoraciones, etc, no podrían darse, superando así el viejo paradigma de que para que exista buena enseñanza, sólo es necesario un buen maestro, este concepto recupera para el alumno su rol protagónico y decisivo en la educación.

Álvarez nos propone una definición analítica cuando dice: *“el proceso docente-educativo es aquel proceso que, -como resultado de las relaciones didácticas (dialécticas) que se dan entre los sujetos que en el participan-; está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como desarrollador e instructivo (objetivo); con vista a la solución del problema social: encargo social (problema); mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); con ayuda de ciertos objetos (medio); a través de lo cual se obtienen determinadas consecuencias (resultados); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes), que constituyen su esencia.*

Para poder desarrollar en una sola unidad totalizadora, el proceso formativo, las distintas funciones del proceso, la educativa, la desarrolladora y la instructiva, que constituyen las dimensiones del mismo, y que posee cualidades que le dan su personalidad, como son su naturaleza, niveles estructurales, de asimilación, de profundidad y de acercamiento a la vida”

Si bien la definición resulta bastante larga, vemos en ella integrados los componentes y leyes del proceso docente como son: el aprendizaje, la enseñanza, el contenido o materia de estudio, el objetivo, el problema, el método, los procedimientos o formas de enseñanza, los medios, la evaluación y efectivamente nos remite a la comprensión amplia de lo que implica la didáctica actual y nos sugiere los objetivos fundamentales de la educación así como el rol y la responsabilidad del educador en este proceso.

Enseñar es dar a los alumnos *“la oportunidad para manejar inteligente y directamente los datos de las disciplinas, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva... es encaminarlos hacia los hábitos de aprendizaje auténtico, que los acompañará a través de la vida”*

Significa:

- *Prever y proyectar la marcha de ese proceso*
- *Iniciar a los alumnos en el estudio de la asignatura*
- *Dirigir a los alumnos en actividades concretas, apropiadas y fecundas...que los conduzca a adquirir dominio sobre la materia*
- *Diagnosticar las causas de las dificultades en el aprendizaje*
- *Ayudar a los alumnos a consolidar, integrar y fijar lo aprendido*
- *Comprobar y valorar objetivamente los resultados “(Luis Alves Mattos.2004)*

Enseñar es lo esencial señalado por Alves, pero es importante considerar, que la labor de enseñar va más allá de los contenidos específicos de una asignatura, debe provocar en el alumno la necesidad de aprender, y debe otorgarle las herramientas para que pueda en la vida cotidiana resolver problemas de diferente índole, la enseñanza debe

trascender el nivel puramente académico o escolar y ser como ya se lo ha analizado antes, una enseñanza que prepare al individuo para la vida.

Comparto plenamente con Gimeno Sacristán cuando nos expresa que un docente es ante todo un “agente cultural”... *“la cultura poseída por los profesores primero y las valoraciones que se hace de la que se cree que deben difundir son palancas determinantes de la que serán sus prácticas”* El aprendizaje, dice Gimeno Sacristán *“no es una consecuencia inevitable de la enseñanza. La enseñanza proporciona a los alumnos la oportunidad de aprender, prepara las contingencias de la clase para que los alumnos se impliquen en las actividades y tareas que favorezcan el aprendizaje. La eficacia del profesor depende, entre otros factores contextuales y curriculares, del influjo que el alumno sea susceptible de procesar y, en todo caso, de la forma peculiar como cada alumno procesa tal influjo”* (Sacristán 1999)

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia fundamental del rol del profesor, su preparación académica, su manejo didáctico y su capacidad para desarrollar esa empatía que le permita motivar e involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, la importancia de su formación docente que le dote de un bagaje de recursos didácticos, humanos y culturales para responder a los particulares desafíos que el trabajo del aula presenta. Pues para cada situación y cada comportamiento se requerirán respuestas apropiadas y eficaces que impulsen al alumno al descubrimiento constante y el desarrollo permanente de sus capacidades y habilidades.

Las realidades del desarrollo tecnológico contemporáneo, especialmente en lo relativo a los medios de comunicación que han tenido en los últimos años un avance absolutamente insospechado, constituye un aspecto fundamental al considerar la formación del maestro, por su tremendo impacto en la educación.

En esta era del conocimiento y de la información, desconocer lo que está sucediendo con la comunicación y la educación, no entender que es *“un cambio en lo que se pone en juego valores que hasta ahora han sido fundamentales y aparecen otros cuyo porvenir es incierto. Que crea malestar y desorientación. Que asigna roles ambiguos a los diferentes actores”* (Pérez Tornero 2000), sería un gravísimo error en la formación de los profesores, pues son ellos quienes deben enfrentar los retos de la escuela del siglo XXI.

La educación por Internet, televisión, la creación de comunidades de aprendizaje dispersas en el espacio virtual, inmensas cantidades de contenidos y materiales disponibles en cualquier momento y lugar, la comunicación directa con el profesor virtual, en fin la eliminación de las paredes del aula como concepto clásico de escuela, plantea desafíos profundos para la educación integral. Hasta ahora hemos visto una actitud más bien pobre en este sentido, en todos los países latinoamericanos, cuando de la formación de los profesores se trata, los modelos persisten en enfoques tradicionales, con ciertos visos de modernidad, que muchas veces se reduce a la incorporación de computadoras y cursos de computación para los futuros maestros, pero sin encarar esta visión integral de un mundo diferente como el que estamos viviendo, y sin incorporar a ese “avance tecnológico” la visión, social, humana, política y transformadora que debe ser la esencia de la formación del maestro. Sin enfrentar el reto del mundo actual donde:

“la educación debe propugnar la formación de personas capaces de:

- *Establecer relaciones afectivas interpersonales satisfactorias*
- *Construir un proyecto de vida propio alrededor del cual pueda hallarse un sentido a la vida y al trabajo*

- *Manejar las frustraciones ocasionadas por un mundo en el cual el éxito en el logro de los objetivos vitales se encuentra restringido por la competencia,*
- *Asumir riesgos y asumir responsabilidades dentro de un marco ético*
- *Asumir compromisos profundos que de base sólida a las relaciones personales, a la perseverancia en la búsqueda de nuevas utopías sociales.”(F.Cajiao 2004)*

F. Cajiao, plantea además algunas características que deberían considerarse al formar individuos, como:

- *Actuar racional y constructivamente en una democracia participativa*
- *Desempeñarse de acuerdo con su responsabilidad moral, política y económica frente al Estado*
- *Desarrollar habilidades de liderazgo*
- *Exigir y respetar los derechos y responsabilidades de todos*

Conceptos con los cuales concordamos plenamente, ya que el profesor además de la tarea estrictamente pedagógica tiene la responsabilidad de formar ciudadanos, individuos que conozcan sus derechos, que cumplan sus obligaciones, que sean capaces de vivir y construir la democracia, entes conscientes y comprometidos con la sociedad.

También creo que es necesario que la formación de profesores considere ya, las inmensas posibilidades que le ofrece el desarrollo de la tecnología y en especial de las comunicaciones, desde las cuales y a través de ellas, es posible superar los límites de costos, tiempos, recursos y otros factores que han impedido hasta ahora enfrentar la formación de los profesores de manera permanente, profunda, responsable y

actualizada. Estoy de acuerdo en cuanto se señala el carácter permanente y orientado hacia los fines de la educación, no creemos sin embargo que en esta época la formación de profesores deba darse únicamente a partir de instituciones creadas para tal fin, de hecho los procesos educativos para formar profesores vienen desde diferentes instancias, países y modalidades, muchas veces, en efecto, con orientaciones no precisamente dentro de esta visión global e integradora, de ahí que se plantee la necesidad de un rasgo no señalado en estas características, que sería la formación de profesores en la visión de las políticas y realidades nacionales con enfoque en derechos humanos.

Por otra parte, desde Piaget, quedó claro que el alumno no es un ente pasivo en el proceso de aprendizaje, y que el desarrollo de las capacidades del individuo requiere necesariamente de su participación consciente además de la acción intencionada y significativa del educador.

Los programas de formación pedagógica se centran cada vez más, en el desarrollo de las capacidades cognitivas, el conocimiento y relación con el entorno y la vinculación del maestro con su cultura y los desafíos de la tecnología contemporánea en busca de permitir una adecuada mediación con el alumno, a partir de sus intereses y su participación activa.

Tyler, citado por Beane (1998), nos dice, *“que el auténtico propósito de la educación no consiste en que el instructor realice determinadas actividades, sino en ocasionar cambios significativos en los patrones de comportamiento de los estudiantes”*

El desafío va más allá de provocar cambios significativos en el comportamiento, la educación debe llevar a los individuos al manejo adecuado de habilidades y capacidades del pensamiento que le permita la resolución eficaz y eficiente de problemas, una relación directa con la

sociedad y la cultura en la que se desenvuelve, es decir le debe permitir responder a las demandas que la sociedad le plantea como persona y como ciudadano, por lo que la forma, el procedimiento y los medios que el educador utilice, debe ser coherentes con estos objetivos y los contenidos deben responder a las demandas del currículo y las exigencias sociales.

“El maestro ha de pensarse no simplemente como el especialista que domina una ciencia cualquiera... sino que además requiere comunicarse con un grupo de estudiantes concretos, histórica y culturalmente determinados...”(Flores. 1994), esto obliga al educador a tener una sintonía con su entorno, con la realidad en la que se desenvuelve su escuela, con la cultura de sus educandos y de la sociedad en la que está inmerso, a tener coherencia política e ideológica a responder no únicamente al desafío científico, sino a la demanda de educación integral. El auge de los medios de comunicación y la tecnología disminuye estos niveles de influencia y hace cada vez menos necesario el rol técnico-científico del profesor, entonces, ¿cuál es su rol frente a una sociedad nueva y altamente dinámica?. La escuela debe responder esta pregunta a riesgo de perder ese rol histórico que en todos los tiempos la sociedad le ha encargado.

Florez dice al respecto: “propongo para los nuevos maestros de los estudiantes que ya hayan alcanzando el uso de la razón-lógico-formal (+de 10 años), sean hombres y ciudadanos formados en el dominio de alguna ciencia y especializados también en su enseñanza; no en técnicas de enseñanza sino preparados para verificar como el diseño de cada proceso científico es apropiado por cada estudiante desde su particular estructura cognitiva previa.” Florez nos plantea un tema trascendente en la formación de maestros, de pronto las universidades y escuelas normales, formadoras de maestros dan un énfasis muy grande en las técnicas de enseñanza-aprendizaje y se pierden en el objetivo principal del manejo de esas técnicas que no constituye precisamente la

transmisión única de conocimientos, sino el aportar al estudiante las herramientas que lo lleven a la toma de decisiones, a la resolución de problemas, a la reflexión permanente, a ser creativo, investigador, curiosos constantes en la búsqueda del conocimiento, portador de habilidades, destrezas y capacidades que le generen verdaderas oportunidades para desenvolverse en la era contemporánea.

A la didáctica le corresponde organizar e instrumentar el proceso de enseñanza mediante las categorías que permiten su desarrollo, estas son: los métodos y medios de enseñanza, las tareas docentes, las formas de enseñanza, así como el control y evaluación del aprendizaje.

Así el profesor tiene que recibir una formación que le permita desarrollar herramientas psicopedagógicas, para orientar el desarrollo de estos procedimientos de trabajo intelectual en su tarea docente, su formación debe llevarlo a que domine las leyes y regularidades psicológicas que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cáceres cita los trabajos de P. Ya. Galperin y sus seguidores en las décadas de los años 70 y 80, y como éstos caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso de dirección y formación de la actividad cognoscitiva del estudiante, donde se pondera el papel de la orientación en el aprendizaje y cómo la calidad de lo aprendido está en dependencia de la calidad de la orientación (Cáceres 2004).

Se ha tomado este análisis presentado por Cáceres sin mayores comentarios por su importancia para este trabajo y su concordancia con el pensamiento que subyace en este trabajo:

“En la actividad cognoscitiva del estudiante el autor observa tres tipos de acciones esenciales: orientación, ejecución y control. La importancia de la orientación es destacada de la siguiente forma: "La

orientación es un mecanismo psicológico de la acción: tanto el proceso de formación de acciones y conceptos como sus cualidades concluyentes y también el éxito con que más tarde ellas se aplican dependen de la forma en que se construye la parte orientadora de la acción. Por eso tratamos de organizarlo de forma tal de asegurar las cualidades deseadas de la acción y sobre esta base de los conceptos al ser formados." (P.Ya. Galperin, 1986)

Luego, la orientación se relaciona con la calidad de la ejecución, y por tanto, la calidad de los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos, lo que es el resultado de un proceso único, que determina el tipo de aprendizaje logrado.

El control por parte del profesor en el proceso de enseñanza, posibilita la retroalimentación sobre la marcha del proceso de ejecución del estudiante con el objeto del conocimiento y permite determinar los éxitos y fracasos en los momentos precisos, garantizando la rectificación, ajuste y corrección durante el proceso de aprendizaje, lo que puede implicar cambios en el mismo.

P. Ya. Galperin señala etapas en el proceso de interiorización de la acción que parten de la relación directa, material sensible con el objeto o fenómeno a aprender, su paso por el lenguaje como mediatizado y de allí a la acción realizada en la mente. Destacó el papel del lenguaje en el proceso de formación de los conceptos y acciones mentales, como medio para expresar los mismos y para hacer consciente las acciones con el objeto de transformación, el objeto del conocimiento.

El proceso de aprendizaje transcurre con determinadas cualidades o propiedades de las acciones o conceptos aprendidos, toda acción del hombre se expresa indicando el grado de formación de sus principales cualidades o propiedades. Las cualidades de la acción pueden ser

primarias y secundarias. Las cualidades primarias son aquellas que garantizan la formación de la acción, por ello se les llama cualidades fundamentales e independientes, estas son: la forma, la generalización, el despliegue y la asimilación. “...*la acción del hombre transcurre siempre a uno u otro nivel,.....la acción posee siempre uno u otro grado de generalización, se produce con el volumen diferente de las operaciones y con un grado diferente de asimilación*”. (P. Ya .Galperin 1965, citado por Nina F. Talizina 1988).

Las cualidades secundarias de la acción son aprendidas, constituyen un sistema de indicadores de la acción cuya formación se prevé de antemano por el profesor. Entre las cualidades secundarias se encuentran la solidez, la criticidad, la conciencia y el razonamiento.

El conocimiento de los aspectos cualitativos en que se expresa toda acción permite al profesor, profundizar en las vías para lograr de forma consciente y dirigida la elevación de la calidad de los conocimientos y habilidades, que son objetivos en sus programas de enseñanza. En este sentido Nina F. Talizina (1984) expresa: “...*Para evaluar la calidad de la acción formada hay que conocer sus características principales*”.

Cáceres también nos cita a D. Davidov (1987) quien, estima que la actividad docente es el inicio del alumno en cualquier nuevo campo del conocimiento, conduce a cambios en la personalidad del alumno en lo intelectual y lo educativo en general, en este sentido plantea: “*La peculiaridad o particularidad distintiva de la actividad docente respecto a cualquier otra actividad consiste en que esta siempre constituye la “entrada” del alumno a una nueva realidad, así como el dominio de cada uno de los componentes de la nueva actividad y de los componentes y de los tránsitos de un componente a otro*”. (Davidov 1987 a, PG.6) concepto con el cual esta tesis no puede concordar totalmente, puesto que se considera que con el desarrollo actual de las comunicaciones y formas

masivas de transmisión de información y de conocimientos, esta “entrada” no siempre se realiza a partir del profesor, el alumno trae desde muy pequeño a la escuela, un cúmulo de conocimientos e informaciones a veces tergiversadas, otras reales y correctas, sobre las cuales el maestro debe aportar a su procesamiento y análisis, el alumno ya no es más una “tábula rasa”

La formación de la actividad docente posibilita el desarrollo de la esfera motivacional del alumno, esto dependerá del grado de desarrollo de esta actividad que se logre mediante la práctica pedagógica del profesor. Los criterios de A. K. Markova (1987) son de interés y valor para este análisis: *“Por eso en la práctica de la enseñanza, es importante tener en cuenta constantemente que la motivación no es solamente la premisa de la actividad docente, sino también su resultado, su neoformación: la formación plena de la actividad docente conduce a cambios cualitativos también en la esfera motivacional”*.

Enseñanza desarrolladora es aquella que propicia la dirección de la actividad cognoscitiva del estudiante; considerándolo sujeto activo en el proceso docente educativo, para lo cual el profesor debe adecuar sus acciones de orientación y control teniendo en cuenta sus características psicológicas. En este sentido N. F. Talizina (1986) considera: *“Para la optimización del proceso de aprendizaje es fundamental tener en cuenta el nivel psicopedagógico. En este nivel tenemos que ver con la dirección de la actividad psíquica del alumno”*.

La formación del profesor en la concepción de enseñanza propuesta por N. F. Talizina (1984) contempla los 3 modelos para la elaboración didáctica de la asignatura, los que se asumen en este trabajo, estos son:

- **Modelo de los Objetivos** (Para qué enseñar). Los objetivos son los fines o resultados previamente establecidos por la enseñanza

como proyecto abierto, flexible, ideal de resultados que se esperan alcanzar, estos orientan la actividad del profesor y los estudiantes con vistas a lograr las transformaciones necesarias en los alumnos. Influyen en el comportamiento de las restantes categorías didácticas: contenido, métodos, formas, medios, control y evaluación.

Los objetivos establecen los conocimientos y habilidades, que el estudiante alcanzará en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Modelo del Contenido** (Qué enseñar). Este modelo establece la selección, organización, planificación y estructuración de la información científico técnica que contienen los programas de enseñanza a partir de los objetivos propuestos. Es la materia de estudio destinada a la asimilación elaborada de una u otra forma.

En la elaboración del contenido de cada disciplina o asignatura, se debe aspirar a, sin ampliar el volumen de información, se le dé a los alumnos todo el conocimiento necesario y esencial para enfrentar las diferentes situaciones que se les presenta.

- **Modelo del Proceso de Aprendizaje** (Como enseñar). En este modelo se da respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar? Para ello, hay que considerar este modelo en dos sentidos: Psicológico y Didáctico.

El fin esencial es que los profesores trabajen estos 3 modelos en los programas de las asignaturas que explican, que comprendan y aprendan esta concepción de enseñanza con vistas a su práctica pedagógica.

Cajiao (2004 PG 64-77) señala las siguientes como características necesarias a desarrollar en el maestro nuevo, so pena de seguir reproduciendo la escuela tradicional y son:

- La formación ética
- Desarrollo de habilidades comunicativas
- Desarrollo de hábitos de trabajo
- Desarrollo de la sensibilidad
- La formación académica
- La relación con las disciplinas
- Requerimientos de la estructura institucional del sistema
- Experiencias en marcha.

Las diferentes posiciones coinciden en algunos aspectos como hacer énfasis en la condición ética que debe regir la vida del maestro en todas sus relaciones personales, sociales, culturales, políticas etc., su necesidad de preparación académica, formación continua y organización en el trabajo, su vinculación permanente con el entorno, con los movimientos actuales, con el desarrollo de la tecnología y con la visión de futuro desde una perspectiva humanista, aspectos en los cuales coincidimos de forma absoluta.

Se aspira a la formación de un profesor con responsabilidad en su tarea docente educativa, que valore la importancia de su rol como docente, con una actuación como educador, que propicie una relación alumno-profesor horizontal y una adecuada comunicación educativa.

1.5 La formación del profesor, una dimensión educativa en el Ecuador

El Ministerio de Educación se encarga de diseñar el modelo de Educación intercultural Bilingüe (EIB) y su correspondiente currículo para la educación básica, la misma que tiene como principios, entre otros:

- La lengua nativa constituye la lengua principal de educación, y el español la segunda lengua.
- Los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de EIB
- El sistema de EIB debe fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población indígena
- La EIB debe proporcionar la información y los medios a su alcance para el acceso al conocimiento
- El currículo debe tener en cuenta las características socio-culturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en el País y de acuerdo a las necesidades de los estudiantes

Y se propone los siguientes fines y Objetivos:

- Apoyar el fortalecimiento de la EIB en la sociedad ecuatoriana
- Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas
- Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones en la calidad de vida de los pueblos indígenas
- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas
- Desarrollar el sistema de EIB en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, de sus necesidades y expectativas.

En la formación del profesor en el sistema intercultural bilingüe, se plantea que el educador deberá formarse para:

- Llevar adelante una educación alternativa.
- No puede ser autoritario y represivo.
- Debe ser coherente entre el hacer y el decir.
- Deber estar comprometido con su pueblo.
- Debe ser capaz, estudioso y conocer su entorno.
- Debe provocar la participación del estudiante.
- Estimular el trabajo en grupos y la reflexión.
- Debe mantener una relación de horizontalidad con sus educandos y con la comunidad educativa.
- Debe planificar, estudiar, prepararse a fondo.
- Debe tener una metodología.
- Debe utilizar los recursos didácticos y del medio que favorezcan el proceso docente (W. Kuper 1993 pg130-133).

1.6 El método en el proceso enseñanza–aprendizaje

La enseñanza–aprendizaje es el proceso docente–educativo donde intervienen directamente el alumno que aprende y el profesor que enseña, la interacción de estos dos actores, deben ser profundas y significativas para que el proceso educativo tenga los resultados que se proponen. Carlos Álvarez al respecto nos dice *“Es en el proceso docente–educativo, fundamentalmente social, en el que el contenido como cultura, como rama del saber, adquiere significación, sentido social, y se puede transformar en objetivo mediante el método de enseñanza, en la comunicación, en la actividad docente. Es durante la práctica pedagógica, en el método, que el escolar domina el contenido convirtiendo lo social (la cultura) en patrimonio individual”* (Álvarez 2004)

De ahí la gran responsabilidad del educador para encontrar las estrategias didácticas que le permitan llegar efectivamente al educando y hacerlo poseedor del conocimiento, con conciencia de su valía.

Este proceso responde directamente a la calidad educativa que según (Elie Rockwell 1981) se relaciona con:

- a) *la relación que existe entre el maestro y los alumnos de manera que éste les comunica confianza, muestra respeto por sus puntos de vista y no los culpa por sus dificultades;*
- b) *La forma en que el maestro reconoce y retoma el conocimiento de los alumnos, los hace razonar sobre él mismo, argumentar y debatir con otras alternativas para que este conocimiento evolucione....*
- c) *el compromiso del maestro con su tarea de educar*
- d) *el valor social que la educación tiene para los alumnos*
- e) *El valor que se le da y el compromiso con el que colectivamente docentes y niños se involucran en la tarea educativa”*

Es decir un maestro mediador que conduce al alumno a la autorreflexión y el desarrollo de sus propias formas de aprender.

Retomando a Álvarez podemos apreciar que este pedagogo le da al manejo del método un peso fundamental en el proceso educativo cuando dice *“El método es la ciencia, es la vía, es el modo de actuar, de desarrollar la actividad investigativa. El método es el orden de las acciones a ejecutar que, a partir de las condiciones específicas, va determinando las tareas a realizar, para que en su sistematización, se pueda llegar a los objetivos programados”*.

Efectivamente el método en su dimensión, instructiva y desarrolladora tienen un rol fundamental en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, sin dejar de lado las consideraciones socio culturales y

el manejo mismo del método por parte del maestro, no puede ser puramente una respuesta técnica a un problema del aula, debe ser fundamentalmente una actitud de permanente aporte al desarrollo y la formación integral de los individuos.

1.6.1 El enfoque histórico cultural en la educación

El enfoque histórico cultural derivado del pensamiento de Vygotski permitirá aclarar algunos aspectos en este sentido. La Escuela Histórico-Cultural fue creada por Vygotski a finales de los años veinte.

La tesis fundamental que sirve de punto de partida a la obra de Vygotski expresa que las funciones psicológicas superiores tienen un origen social. En esta tesis se parte de la premisa de que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la historia social y sujeto activo de las relaciones sociales.

Las tesis acerca del origen social de las funciones superiores fueron decisivas para la teoría que Vygotski trataba de crear. Esta teoría alcanza en nuestros días el status de Psicología General o meta psicología, ya que sus tesis y aportes fundamentales permiten una comprensión y reinterpretación de diferentes teorías psicológicas. Con esta intención Vygotski formuló el núcleo de su proyecto teórico. En sus reflexiones acerca de la psiquis, Vygotski postuló que el origen de la misma se encontraba fuera de la subjetividad.

Para Vygotski, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales. De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los primates. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente,

sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. La psicología propiamente humana es un producto mediado por la cultura. Podría decirse que somos porque los demás son. En cierto sentido, somos lo que los demás son.

Para Vygotski, las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual.

Si el origen de las funciones de la subjetividad se encuentra en las interacciones entre las personas, estas últimas actúan como mediaciones sociales en el proceso de conocimiento, y el otro, que interactúa con el sujeto, es considerado aquí su mediador social. He aquí una primera forma de mediación que no es la única en el contexto de la Escuela Histórico-Cultural, ya que los instrumentos con los cuales opera la psiquis son también mediadores. Las funciones psicológicas superiores tienen una estructura mediatizada y sólo pueden ser comprendidas, señalaba Vygotski, mediante el estudio de los instrumentos que actúan como mediadores.

La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás es llamado por Vygotski zona de desarrollo próximo. (A. Romo 2004).

La definición de los planos Inter. e intrapsicológicos puede ser interpretada del modo siguiente: en el plano interpsicológico se realizan las interacciones, es el plano de la comunicación, por ende es el plano en el cual la actuación del niño ocurre con la ayuda de los otros (niños o adultos), este es el plano en el cual se revela la potencialidad del niño en

el proceso de aprendizaje; mientras que, el plano interpsicológico puede caracterizarse como el plano de la subjetividad ya constituida, lo que expresa el desarrollo actual o desarrollo efectivo alcanzado por un niño en un momento determinado, lo que el niño puede hacer por sí mismo.

Desde esta perspectiva, la **zona de desarrollo próximo** es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás." *El nivel del desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.*" (Vygotski citado por Wertsch 1984)

Sostiene que es esa interacción con los demás lo que posibilita el aprendizaje; por tanto mientras más significativa sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio.

Si el origen de las funciones de la subjetividad se encuentra en las interacciones entre las personas, estas últimas actúan como mediaciones sociales en el proceso de conocimiento, y el otro, que interactúa con el sujeto, es considerado aquí su mediador social. He aquí una primera forma de mediación que no es la única en el contexto de la Escuela Histórico-Cultural, ya que los instrumentos con los cuales opera la psiquis son también mediadores. Las funciones psicológicas superiores tienen una estructura mediatizada y sólo pueden ser comprendidas, señalaba Vygotski, mediante el estudio de los instrumentos que actúan como mediadores.

Para Vygotski esta mediación y aprendizaje se da a través del lenguaje que permite al individuo tomar conciencia de sí mismo y de su entorno.

Uno de los mayores aportes de Vygotski, a la psicología y a la pedagogía, es precisamente el haber reivindicado el rol de la mediación, y del mediador en la construcción del conocimiento y revalorizar así el papel de la cultura en el desarrollo individual; *“con ayuda de la imitación de la actividad colectiva guiada por lo adultos, el niño puede hacer mucho más de lo que puede hacer con su capacidad de comprensión de modo independiente. La diferencia... define el área de desarrollo potencial del niño.”* (Luria ,Leontiev, Vygotski 2004) esta área nos permite –dice- *“determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo”*

El rasgo esencial del aprendizaje dice Vygotski es que *“engendra el área de desarrollo potencial”* por lo que señala la importancia de este proceso en la maduración de las capacidades intelectivas del niño, permitiendo su crecimiento y aprehensión como adquisiciones internas propias.

Si bien su teoría de la mediación no es la única ni la primera, si es original en cuanto en su explicación sobre la mediación, sostiene que: *“por su naturaleza, son sociales, no orgánicas o individuales”*. *“La palabra social cuando se aplica a nuestro tema, tienen una gran importancia: Por encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana.”*(Vygotski 1982)

El enfoque histórico-cultural en sus aplicaciones en la educación en relación con los Objetivos, dirige su *“interés al desarrollo de la personalidad como nivel más complejo de organización de la persona... que no son otra cosa que formaciones psicológicas complejas de habilidades, hábitos, valores, intereses,”*(Fariñas G. 2006), señala esta investigadora que entre las demostraciones de los seguidores de Vygotski se destaca la repercusiones que tienen en el desarrollo de la personalidad la formación de una concepción del mundo, esta teoría nos dice reúne

“cultura-hombre-práctica-sociedad-enraizamiento-creación-desarrollo personal y social en una compleja convergencia para orientar el objetivo fundamental de la educación “. Efectivamente, se requiere plantear los objetivos de educación en el largo plazo, visualizar el por qué y el para qué se proyecta la educación en esa sociedad concreta , y es entonces, donde esta reflexión se aplica plenamente, por que el pensamiento de Vygotski nos remite necesariamente a esa imagen de la sociedad que queremos construir, puesto que para él es "En la Práctica Social Concreta" donde está la fuente del conocimiento, ahí convergen lo social y lo individual.

Aprender a aprender en el enfoque histórico-cultural *“no es la sumatoria de técnicas para estudiar, ...es la activación de las formaciones psicológicas más importantes del hombre en función de su (auto) desarrollo, a través de métodos bien provechosos desde el punto de vista heurístico”* (Fariñas.2006)

1.6.2 La concepción piagetiana desde el punto de vista del sujeto que aprende.

Para Piaget el desarrollo comporta dos aspectos. Un aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar, educativa en general; y otro aspecto que llama espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia, consiste en lo que el niño aprende solo, aquello que nadie le enseña, aquello que debe descubrir por sí mismo. El propio Piaget subraya que el aspecto espontáneo del desarrollo es el desarrollo de la inteligencia, el cual constituye la condición previa y necesaria para el desarrollo escolar.

Piaget parece tratar de modo idéntico las categorías desarrollo y aprendizaje y lo que diferencia en realidad son dos formas de aprendizaje, el aprendizaje por transmisión social del aprendizaje espontáneo. En

segundo lugar, subordina el aprendizaje por transmisión social al aprendizaje espontáneo.

En las propias elaboraciones de la Escuela Psico-genética, el carácter primario del desarrollo de la inteligencia con relación al aprendizaje quiere decir que el desarrollo obedece a sus propias leyes, de preparación, formación y ulterior fortalecimiento de las estructuras lógicas, mientras que el aprendizaje es más bien un corte artificial en un momento dado del desarrollo y constreñidos a una situación particular. Aquí el hecho primario es el desarrollo y no el aprendizaje.

La tesis central de la teoría de Piaget, explicativa del carácter primario que concede al desarrollo, se expresa del modo siguiente: los cambios que ocurren durante el desarrollo no se explican por las leyes del aprendizaje, ellos derivan de las acciones y de la coordinación de éstas en la búsqueda de un equilibrio que se refleja en una lógica y que conduce a la adaptación.

Como ya se ha expresado en este trabajo Vygotski comprendió muy bien lo que esta tesis central de la Escuela Psico-genética representaba con relación a las posiciones más relevantes de la Psicología con respecto a las relaciones aprendizaje y desarrollo, y ya en su época planteó su desacuerdo con esta posición, en la cual el desarrollo responde a sus propias leyes y el aprendizaje no produce desarrollo, por el contrario, el aprendizaje sigue al desarrollo (Cáceres 2004) de ahí nuestra mayor identificación con la escuela histórico-cultural de Vygotski que respetando el proceso natural de la inteligencia del individuo, le da a la sociedad, al desarrollo cultural y al mediador un rol preponderante como impulsador de ese desarrollo de la inteligencia, por tanto ésta no es una cualidad estática, ni imposible de ser modificada en los individuos, y traslada en gran parte la responsabilidad a la sociedad del desarrollo intelectual de la gente y por ende a la educación y a los educadores.

1.7 La concepción formativa del docente. Una mirada en el contexto latinoamericano

Dentro de esta línea de búsqueda para el mejoramiento del proceso docente se han dado una serie de investigaciones y proyectos desde diferentes enfoques, por ser de nuestro interés para ampliar la comprensión del tema que tratamos, nos centraremos en algunos trabajos realizados respecto al desarrollo cognitivo en el campo de la educación.

1.- Así podemos nombrar el trabajo de Pedro Ahumada A. de la Universidad Católica de Valparaíso cuyo propósito era el de “incorporar estrategias para un aprendizaje significativo” y utilizar prácticas nuevas de evaluación del aprendizaje significativo en diferentes cursos de Pre y post grado (Enfoques cognitivos actuales en educación.1996) su aporte se centra en elaborar y aplicar una pauta de evaluación del mapa con sentido formativo y sumativo, basado en 5 criterios: niveles de diferenciación, conexiones simples válidas, ejemplos específicos, conexiones cruzadas válidas, notaciones pertinentes introducidas, la referencia del autor sobre esta experimentación es que a la fecha de esa ponencia estaba en su fase final y lo visto hasta entonces eran resultados “altamente auspiciosos”

2.- Capacitar monitores para enseñar a pensar: problemas y desafíos, es el trabajo presentado por un grupo de investigadores de la Universidad católica de Chile como son: Josefina Beas, Marta Manterota, Josefina Santacruz, Gloria Carranza, es un trabajo, al decir de sus autores inserto en el marco de una investigación más amplia que llaman “modelo integrado, cuyas características son:

- *Concibe el mejoramiento de la calidad del pensamiento desde la perspectiva del aprendizaje.*
- *Se enseña a pensar explícitamente con el propósito de conseguir aprendizajes más profundos.*

- *Se mantiene la idea de enseñar a pensar a través de los contenidos curriculares.*
- *Se explicita el concepto de aprendizaje profundo y se operacionaliza su tratamiento pedagógico.*

Este proyecto tenía 3 fases dentro de las cuales se considera la capacitación de monitores, que fue objeto de investigación y diseño específico de la experiencia. Se buscaba que los monitores sean capaces de:

- *Lograr la conceptualización básica del modelo integrado.*
- *El desarrollo de sus propias destrezas y hábitos mentales.*
- *Valoración del modelo como instrumento de desarrollo profesional.*
- *El desarrollo de habilidades básicas para transferir el modelo a los profesores.*
- *El hábito de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.*

Nos parece pertinente analizar esta experiencia que arroja como resultados, algunas conclusiones que pueden ilustrar nuestra búsqueda y nuestras inquietudes, por cierto coincidimos en algunas de ellas, en especial en las relacionadas con las estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento en sí; sin embargo creemos que se debe tomar muy en cuenta las dificultades que se derivan de la formación de monitores para la multiplicación de propuestas con los profesores como por ejemplo la fidelidad en la transmisión del conocimiento, niveles de compromiso al multiplicar la propuesta, resistencias de parte de los profesores, etc. Los resultados presentados por los investigadores, son:

- *“Que la capacitación concebida como pacto colectivo es claramente percibida así por los capacitadores y los capacitados.*

- *A pesar de que la capacitación se señala como de mejoramiento profesional, los resultados no concluyen que mejore efectivamente el desempeño.*
- *La capacitación de un monitor es diferente a la del profesor.*
- *Enseñar a pensar implica mejorar el propio pensamiento, no es solo un cambio de conocimientos, sino un cambio de hábitos y actitudes mentales.*
- *La enseñanza para el aprendizaje profundo exige un alto nivel de dominio del contenido a enseñar por parte del profesor.*
- *La planificación se considera una herramienta de mejoramiento de la acción pedagógica.*
- *La investigación enriquece el contexto de la capacitación.*
- *Enseñar a pensar implica enseñanza explícita de las destrezas intelectuales.*
- *Se percibe una necesaria vinculación entre la teoría y la práctica como filosofía de los enfoques cognitivos actuales en educación”.(1996)*

Dada la relación directa con la propuesta metodológica de nuestro proyecto se presentará como ejemplo una experiencia de investigación realizada con el modelo pedagógico de Reuven Feuerstein, el trabajo de Alfonso Brito y América Aranda sobre la aplicación del Programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein en alumnos rurales de la provincia de Arisca en Chile,

El trabajo de Brito y Aranda sobre la aplicación de PEI en alumnos rurales de Arica tenía como propósito mejorar la calidad y la equidad de la educación y el potencial de aprendizaje de los alumnos del liceo agrícola de Azapa.

El diseño se basa en pre test. y post test. con grupo experimental y de control, con una muestra al azar de 48 alumnos.

Como resultados se resaltan:

En la naturaleza de la interacción

“Entre los alumnos tuvo un nivel adecuado y las relaciones fueron positivas

Con los mediadores las relaciones han sido positivas caracterizadas por el diálogo, el respeto, el interés etc.”

En la naturaleza de la actividad

Se destaca el descubrimiento, aplicación de reglas, principios, operaciones, estrategias, control de la impulsividad, insight. Y se dio una secuencia regulada de dificultad creciente con tareas cada vez más complejas.

Naturaleza de la retroalimentación

“Los instrumentos presentan estrategias auto correctivas, que llevan a la reflexión individual y progresivamente se van desencadenando procesos meta cognitivos, que le permiten a los sujetos implicados realizar un análisis introspectivo-colectivo.

A medida del avance de las aplicaciones de los instrumentos gradualmente se observan procesos meta cognitivos

- *Efectos derivados de la aplicación del programa*
- *Enriquecimiento de vocabulario*
- *Creación de ambientes de confianza*
- *Mejoramiento de la atención*
- *Aumento de la capacidad de observación*
- *Mejoramiento de la expresión oral en público*
- *Control de la impulsividad*
- *Control de la hiperactividad*
- *Ordenamiento del pensamiento antes de hablar, entre otras”*

1.8 La propuesta pedagógica de Reuven Feuerstein

Este papel fundamental de la mediación en el aprendizaje, es tomado por muchos pensadores y escuelas de la pedagogía actual, entre los cuales citamos a Reuven Feuerstein, quien precisamente instrumentaliza algunos de los planteamientos teóricos de Vygotski, y diseña la estrategia didáctica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, cuya propuesta hemos asumido para el programa de formación de docentes, que presentamos en este trabajo.

En el 18° Seminario Internacional sobre Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado, realizado en Israel en julio de 1997, Feuerstein define la EAM como “El determinante más significativo para explicar la modificabilidad o lo modificable que es un organismo” (Feuerstein 1997).

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural forma parte de la nueva tendencia de las Ciencias Comportamiento, que afectan profundamente la forma de ver el organismo humano y la influencia que sobre él tienen los factores externos y el desarrollo mismo de la vida del individuo.

Es una propuesta teórica abiertamente confrontada con aquellos que sostienen que el ser humano nace con una carga de inteligencia determinada y estructurado de forma total e inmutable. Sostiene que la psicología en su afán por convertirse en una ciencia exacta, ha convertido al ser humano en “*estable, incambiable, y por tanto medible y predecible; los constructos mentales han sido **cosificados**, convertidos en **objetos**⁹ para reducirlos a métodos de investigación*”.

Feuerstein por el contrario define la inteligencia como “*la propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura*” (Martínez, y otros.1997) Considera que todo organismo humano puede ser modificado independientemente de su condición

⁹ Subrayado del autor.

siempre que exista una adecuada mediación como “*calidad de interacción*” que pueda cambiar “*dicha orientación de modo significativo*”.

Considera que existen tres barreras que comúnmente asumimos como responsables de impedir que se produzcan cambios significativos en la estructura cognitiva, y son:

La etiología, considerada por las concepciones deterministas como fuente de estabilidad, fijación e inmutabilidad; donde determinantes como la herencia, la condición genética, las anomalías cromosómicas, la privación o el medio ambiente, pueden dice Feuerstein afectar pero no necesariamente bloquear, la propensión del individuo a ser modificado, cuando se le ofrecen ciertas condiciones necesarias para el desarrollo de la flexibilidad. La EAM dice, puede cambiar dicha orientación:

“*Les chromosomes n’ont pas le dernier mot*”

Los cromosomas no tienen la última palabra

La edad, la teoría de Feuerstein es que si bien es cierto que la edad disminuye o reduce la flexibilidad del individuo, es posible compensarla con otros factores como el conocimiento de las necesidades, la motivación, la cooperación en los procesos de mediación, la experiencia, factores que pueden convertirse en facilitadores de la modificabilidad.

La severidad de la condición, las deficiencias severas pueden ser superadas y existen abundantes casos que lo demuestran, y que se han dado siempre por la acción cuidadosa activa y responsable de alguna persona que intervino frente a la situación a través de la experiencia de aprendizaje mediado.

Le da a la Experiencia de Aprendizaje Mediado un doble papel: “*explicativo en cuanto trata de afirmar la universalidad postulada de la modificabilidad humana; y el heurístico¹⁰, que desempeña un papel en el desarrollo de los sistemas de intervención aplicados .La teoría de la EAM explica tanto la universalidad como la diversidad del comportamiento humano. Feuerstein modifica el esquema propuesto por Piaget de Estímulo-organismo-respuesta, introduciendo entre estos factores al ser humano en su calidad de mediador:*



La teoría de EAM, se produce dice el autor por: “*la interposición de un ser humano iniciado e intencionado que media entre el mundo y el organismo, creando en el individuo la propensión o tendencia al cambio por la interacción directa con los estímulos. La EAM es la única que produce en la existencia humana la flexibilidad, la auto plasticidad y, en última instancia, le da la opción de modificabilidad*”

El mediador está animado por una “*intención de hacer que otra persona perciba, registre, comprenda y experimente de modo cognitivo y emocional determinados estímulos*”, esto implica una reciprocidad del mediado y en esta interacción poderosa se produce la modificabilidad del mediado y del mediador. Para que esto sea posible además, debe haber en la interacción trascendencia que amplíe los esquemas del mediador y su propio sistema de necesidades y, cada estímulo seleccionado debe estar dotado de significado. Estos son los criterios o elementos estructurales que caracterizan toda interacción mediada, a los cuales podrían agregarse otros criterios de mediación que responden a los

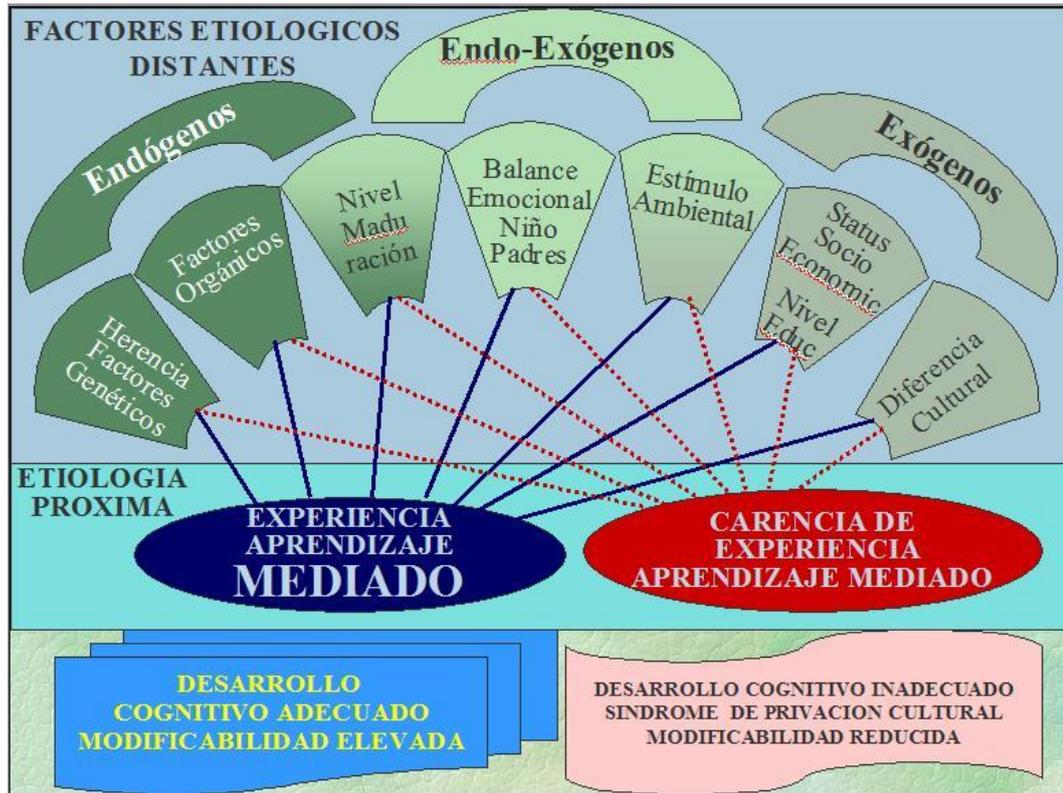
¹⁰ Subrayado del autor. Para mayor profundidad en la propuesta teórica de Feuerstein, remitirse a su conferencia en el 18° Seminario internacional sobre este tema de 1997.y la bibliografía que se señala en este trabajo.

objetivos específicos que busque el mediador en su interacción.” (Feuerstein 1997).

“La actuación del mediador afecta a los tres parámetros involucrados en la interacción: el estímulo, el niño y el mediador. La EAM enfrenta al niño a percibir las cosas con claridad y precisión, hará al sujeto más alerta, más vigilante y capaz de percibir e incorporar los estímulos puestos a su disposición” (Feuerstein1999)

Para Feuerstein” *La mediación, debe ser por tanto considerada como un factor universal, que tiene un efecto sobre la estructura humana, y que lleva a la creación de nuevas estructuras, que anteriormente parecían inexistentes. Integra todos los determinantes del ser humano, tales como herencia, la constitución, la maduración, y la interacción activa con el ambiente. La mediación orienta y produce modalidades de pensamiento que crean la sensibilidad del individuo para que pueda convertirse en lo que es esencial del ser humano, el ser modificable”.* (Feuerstein 1980)

Los factores dístales endógenos o exógenos pueden explicar la carencia de la EAM y señala un ejemplo concreto: *“las dificultades de lectura, pueden ser activadas por un determinante distal concreto, como una disfunción cerebral mínima, retraso del desarrollo, dificultad perceptual de origen sensorial, carencia de concentración, o cualquier otro factor. Sin embargo cuando nos preguntamos si todos los individuos que sufren condiciones similares llegan a ser disléxicos, la respuesta será no. Una persona puede ser incapaz de leer, mientras que otra puede aprender a leer con relativa facilidad, a pesar de su condición” (Feuerstein s/f)*



La falta de EAM se hace responsable de la baja modificabilidad, porque es la EAM la que produce la propensión al uso de experiencias y a aprovechar la exposición a los estímulos para modificarse uno mismo en la dirección apropiada.

La falta de EAM puede deberse a ausencia de mediación producida por factores sociales y culturales, como a barreras internas que afectan su sistema cognitivo o neurológicos, que impiden al individuo responder a la mediación que se le ofrece.

La EAM es una cualidad de interacción muy poderosa y que se diferencia de otro tipo de interacción en cuanto reúne tres condiciones fundamentales: la intención y la reciprocidad, el significado y la trascendencia, que son dice *“responsables de la universalidad de la modificabilidad humana, no son una invención de nuestro tiempo .Es el*

modo como la humanidad se ha transmitido a sí misma a través de su existencia” Además establece otros criterios de mediación, que sin ser universales son importante en cuanto aparecen según las circunstancias abonan a la flexibilidad y diversidad de los seres humanos.

A partir de esta teoría Feuerstein plantea como elementos de su propuesta de Modificabilidad Cognitiva Estructural, El sistema de evaluación del potencial de Aprendizaje, (LPAD) ;El programa de enriquecimiento Instrumental (PEI), La configuración del medio Activo modificante(CMM), y La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

1.8.1 Las funciones cognitivas

Se consideran los pre-requisitos de la inteligencia, su adquisición permite la interiorización de la información y la auto-regulación del organismo, por tanto hace factible el aprendizaje y la adaptación.

“Las funciones cognitivas como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad del individuo para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones” (Feuerstein 1979)

Estas funciones cognitivas se ubican en las tres fases del acto mental:

En la fase de entrada o Input:

- Percepción clara y precisa
- Exploración sistemática de una situación de aprendizaje
- Habilidad lingüística a nivel de entrada
- Orientación espacial
- Orientación temporal
- Conservación, constancia y permanencia del objeto
- Organización de la información.
- Precisión y exactitud en la recogida de la información

Fase de elaboración:

- Percepción y definición del problema
- Selección de información relevante
- Interiorización y representación mental
- amplitud y flexibilidad mental
- Planificación de la conducta
- Organización y estructuración perceptiva
- Conducta comparativa
- Pensamiento hipotético
- Evidencia lógica
- Clasificación cognitiva

Fase de salida, output

- Comunicación explícita
- Proyección de relaciones virtuales
- Reglas verbales para comunicar la respuesta
- Elaboración y desinhibición de la comunicación de la respuesta
- Respuesta por ensayo-error
- Precisión y exactitud en las respuestas
- Transporte visual
- Control de la respuesta.

¿QUÉ HAGO CUANDO PIENSO?

ACTO MENTAL: FASES Y FUNCIONES COGNITIVAS

FUNCIONES DE ENTRADA

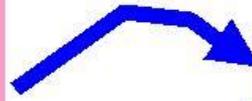
1. Percibir la tarea con todos sus detalles
2. Explorar la tarea de manera ordenada y sistematizada
3. Utilizar las palabras apropiadas para nombrar las cosas
4. Usar bien los términos espaciales; derecha, izquierda, delante, detrás.
5. Ordenar los hechos en el tiempo; antes, ahora, después
6. Reconocer un objeto o una forma geométrica aún si cambia de posición.
7. Recoger todos los datos sin olvidar ninguno
8. Tomar en cuenta distintas fuentes de información

FASE DE ELABORACIÓN

LUEGO TRABAJO MENTALMENTE LA INFORMACIÓN

FUNCIONES DE SALIDA

1. Dar respuestas comprensibles respetando otras opiniones
2. Proyectar relaciones no visibles (VIRTUALES) entre las cosas
3. Expresar las respuestas con tranquilidad, sin temor de cometer errores
4. No realizar la tarea al azar, evitar el ensayo-erro.
5. Buscar las palabras correctas para construir mis frases
6. Sentir la necesidad de comunicarme con exactitud y precisión
7. Interiorizar una imagen y reproducirla con detalle
8. Pensar bien antes de responder, no ser impulsivo



FASE DE ENTRADA

PRIMERO RECIBO Y REUNO TODA LA INFORMACIÓN

FUNCIONES DE ELABORACIÓN

1. Analizar la tarea y expresarla de nuevo con precisión
2. Distinguir los datos importantes de los menos importantes
3. Comparar y seleccionar los datos, semejanzas y diferencias
4. Tomar en cuenta toda la información, no olvidar ningún dato
5. Entender toda la tarea o problema y no sus partes aisladas
6. Relacionar de un modo lógico y planificado un dato con otro
7. Descubrir lo que hago para solucionar problemas. Conocer mi comportamiento mental.
8. Relacionar los datos para hacer hipótesis, deducciones y conclusiones
9. Buscar la forma de justificar y argumentar mis respuestas
10. Planificar siempre lo que hago
11. Formular principios y conceptos en base a los datos
12. Buscar y sumar nuevos datos a los ya conocidos. Acumular conocimiento
13. Descubrir relaciones no visibles entre las cosas (relaciones no virtuales)

FASE DE SALIDA

Y AL FINAL PUEDO COMUNICAR MI RESPUESTA



1.8.2 Las categorías de mediación

Describimos a continuación las características del EAM, que constituye una efectiva estrategias didácticas que permite que el docente, una vez conocida y asimilada la metodología, pueda lograr cambios significativamente superiores en el aprendizaje de los niños, superando muchos de los obstáculos asumidos como complejos o insalvables.

Las categorías de mediación que propone Feuerstein en su método se dividen en dos grupos:

1.8.2.1 Criterios universales, los mismos que no pueden faltar en ninguna interacción mediada y son:

- **Intencionalidad-reciprocidad**, que hace referencia a la intención del mediador para proponer al niño los estímulos necesarios y de la forma adecuada a fin de obtener su reciprocidad. Implicar al niño en la tarea, es lograr que la comprenda, se interese y participe activamente, La intencionalidad modifica en la interacción al estímulo, al mediador y al mediado. Mediante la intencionalidad se transmiten valores y creencias culturales, y se compromete afectiva, emocional y cognitivamente al mediador y al mediado. mediante la intención el mediador selecciona, organiza, cambia los estímulos, les da forma, para estar seguro de que su interacción es eficaz y obtener la reciprocidad del mediado, así este no sólo recibe los estímulos, sino también la conciencia de las modalidades en las que se presentan.
- **Trascendencia**, es la responsable de la flexibilidad y plasticidad mental, asegura que la interacción no se limite a las necesidades inmediatas del individuo, amplía ese campo de necesidades y le permite la incorporación de habilidades y destrezas cognitivas para

hacer generalizaciones, sacar aprendizajes, principios, asociaciones, que le permitirán la resolución de problemas nuevos y de nuevas experiencias, permite la representación mental, que lo capacita para la anticipación y relación de objetos, sucesos, tiempos etc.

- **Significado**, Proporciona al individuo la fuente de energía, afectiva, emocional, actitudinal, motivacional que asegura que el estímulo sea experimentado, que el alumno tome conciencia de lo que hace o lo que se le pide que haga,

El mediador atribuye significado a aquello que también lo tiene para él de ahí que atribuir significados a los estímulos, interacciones, contenidos, actitudes etc. sólo es posible en la medida que el maestro y el alumno, implicados en el proceso, encuentre en esa interacción su propio por qué y para qué, recordemos que los hechos del conocimiento, y el hecho educativo no es neutro, por tanto mediar el significado significa tomar partido, estar convencido, ser parte de aquello que se transmite o hace.

1.8.2.2 Criterios no universales, y no por ello menos importantes, pero que el mediador los utiliza conforme la necesidad específica de la interacción y son:

Mediación de la pertenencia, fundamental para los individuos de hoy, que deben enfrentar un mundo cada vez más globalizado e impersonal, mediar la pertenencia afirma la identidad cultural, familiar y social, le permite conocer y reconocer sus valores y patrimonio cultural, identificarse con ellos y defenderlos, independientemente de los escenarios en los que deba actuar Cuando hablamos de los estudiantes indígenas de una escuela intercultural bilingüe, que viven en esta ciudad, este criterio se vuelve fundamental en la interacción del mediador, el respeto a la pluralidad cultural, las tradiciones, las concepciones sobre el

mundo, lo que se denomina la cosmovisión debe ser formado y transmitido desde la intención, el significado y la trascendencia que el mediador ponga en juego para que cada individuo fortalezca su propio desarrollo cognitivo, emocional, psicológico y social con estos criterios, que a su vez están estrechamente ligados con el criterio de la individualidad y el de compartir formando una trilogía que abona a la formación de valores indispensables para el desarrollo integral de cada individuo.

Mediación de la individualidad y diferenciación psicológica, fortalece su percepción de seres únicos e irrepetibles, la aceptación de lo diverso y diferente, posibilita el reconocimiento del pensamiento del otro como legítimo y la convivencia en la diversidad, se relaciona directamente con el sentimiento de compartir, permitiendo la formación de valores como el respeto, la tolerancia, la pertenencia, la identidad.

Mediación del sentimiento de compartir, estimula su socialización, la armonía en la relación con los otros, posibilita la comunicación, desarrolla la identidad a partir de la conciencia de su propio valor, permite la integración y la comprensión de que siendo único, soy parte de un conglomerado en el cual me reflejo y por el cual también existo.

Mediación del sentimiento de competencia, amplía el espectro de oportunidades, facilita la adaptación e integración, lo enfrenta con el reto, fortalece su autoestima y su vinculación con el otro.

Regulación de la conducta y control del comportamiento, desarrolla su capacidad de usar varias fuentes de información, controla el ritmo y la impulsividad, su capacidad de seleccionar lo relevante de lo irrelevante, desarrolla la meta cognición

Mediación de la búsqueda de objetivos y conducta planificada, fortalece las estructuras cognitivas permitiendo al individuo la organización, la habilidad para resolver problemas, la objetividad, pone en juego su capacidad de análisis y síntesis, lo obliga a pensar más allá de lo inmediato, desarrolla su capacidad para establecer estrategias

Mediación de la búsqueda de la novedad, complejidad y desafío, lleva al estudiante a esforzarse, a enfrentar situaciones nuevas, a buscar niveles más altos de su propio funcionamiento, a ampliar sus propias competencias

Mediación del conocimientos del ser humano como ser cambiante, permite comprender que podemos cambiar, que somos responsables de ese cambio, que debemos armonizar y adaptarnos sin perder nuestros valores y competencias, que “no soy así porque así nací” (expresión popular), sino que siempre habrá una oportunidad, por que el ser humano es un ser cambiante y puede modificarse a sí mismo.

Mediación del optimismo, permite una visión optimista del mundo lleva al individuo a no darse por vencido, a buscar otras salidas al problema, y esto es posible cuando se está convencido que todo es posible de ser cambiado y mejorado.



La Experiencia de Aprendizaje Mediado plantea interrogantes variadas tanto a lo conceptual como en su práctica, que obligan no sólo al análisis de la teoría propuesta sino a una observación cercana y seria de la aplicación en el aula, preguntas como: son todas las interacciones, mediaciones?, ¿por qué se vuelve importante, cuando existen muchos métodos que aporta la teoría pedagógica?, ¿no es más bien una herramienta para la psicología, etc.?

La experiencia de aplicación de esta propuesta en espacios informales de educación proporciona la confianza en su validez, por cuanto potencia la interacción maestro alumno, se puede mediar en diferentes lenguajes, permite al maestro seleccionar los estímulos para un mejor aprovechamiento del aprendizaje, agrega a la acción del educador categorías fundamentales del proceso docente, como son la significación, intencionalidad y trascendencia, además de los otros criterios de mediación ya señalados, que aportan al desarrollo de las funciones cognitivas de los estudiantes, mejora su vocabulario y su capacidad de

resolver problemas, y sobre todo su capacidad de ser actor y responsable de su modificabilidad.

CAPITULO II: HACIA EL DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Caracterización y diagnóstico del centro educativo comunitario intercultural bilingüe, CECIB “BELÉN”

2.1 ¿Por qué la caracterización?

Para comprender los procesos pedagógicos que caracterizan la escuela CECIB-BELEN, es importante conocer y comprender lo que allí realmente ocurre en el día a día del quehacer educativo.

Para lograrlo optamos por la investigación cualitativa, pues como lo expresan Taylor y Bogdan (1986), la investigación cualitativa es:

“Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

Estos autores llegan a caracterizar la investigación cualitativa de la siguiente forma (1996):

1. *“Es inductiva.*
2. *El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva política; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.*
3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio*
4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.*

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.*
6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.*
7. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.*
8. *Los métodos cualitativos son humanistas.*
9. *Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignas de estudio.*
10. *La investigación cualitativa es un arte”.*

Por su parte Miles y Huberman (1994:), consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

1. *“Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida.*
2. *El papel del investigador es alcanzar una visión política (sistemática, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio.*
3. *El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.*
4. *Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.*
5. *Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan, y manejan sus situaciones cotidianas.*

6. *Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son convincentes por razones teóricas o consistencia interna.*

7. *Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.*

8. *La mayor parte de los análisis se realizan con palabras”.*

Stake (1995:) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa en tres aspectos básicos:

1. *La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación;* el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se busca la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.
2. *La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador;* se valora el papel personal que asume el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos, donde el investigador interpreta los datos una vez que se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa se espera una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades.
3. *La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido,* en la investigación cualitativa, el investigador no descubre, sino construye el conocimiento.

Como síntesis de su perspectiva, Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático, los que resumimos en el cuadro siguiente (Stake, 1995):

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO.	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> . Contextualizado. . Orientado al caso, entendido el caso como un sistema limitado. . Resistente al reduccionismo y al elementalismo. . Relativamente no comparativa, lo que pretende es la comprensión más que sus diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> . Orientado al campo. . Énfasis en lo observado, incluyendo las observaciones de los informantes. . Se afana por ser naturalista, no intervencionista. . Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> . Los investigadores se basan más en la intuición. . Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. . Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> . Atiende a los actores intencionadamente. . Busca el marco de referencia de los actores. . Aunque planificado el diseño es emergente sensible. . Sus temas son éticos, focalizados progresivamente. . Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Finalmente conviene señalar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad detallada del objeto de estudio mediante una descripción densa y registro cuidadoso de los datos, con el fin de obtener una coherencia lógica durante el suceso de los hechos.

Consideramos estos fundamentos para considerar la investigación-acción como un método de gran valor en la investigación cualitativa, donde la unificación de la investigación con la práctica reflexiva, aporta una nueva forma de enfocar la investigación educativa.

2.2 El porque de la investigación-acción

La mayor parte de los autores estudiosos del tema no dudan en señalar a Kurt Lewin como el creador de esta línea de investigación. Este

autor concibe la investigación-acción siempre seguida por una reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de resultados. Ni acción sin investigación ni investigación sin acción; identificó cuatro fases en la misma (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar “gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación” (Lewin, 1946)

Kemmis (1988:42) señala:

“La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por los prácticos sobre sus propias prácticas”.

En tal sentido, los grupos de participantes pueden estar constituidos por profesores, estudiantes, directores de escuela, padres y otros miembros de la comunidad, que de una forma u otra estén interesados en la práctica educativa, aspecto que se ha tenido en cuenta en la constitución de nuestro grupo de investigación.

En el terreno de la educación, la investigación-acción puede ser utilizada en el desarrollo de los diseños curriculares en todos los niveles de enseñanza, en el desarrollo de programas de mejora escolar y en otros temas del ámbito educacional que lo posibiliten. En nuestro caso concreto la hemos orientado a la formación de los docentes en el conocimiento y aplicación del método de Experiencia y Aprendizaje Mediado como estrategias didácticas que necesariamente debe involucrar la investigación en la acción.

El proceso de investigación-acción se basa en dos principios fundamentales, según Grundy (1991), mejora de las condiciones humanas de existencia y participación de los implicados en cualquier situación, con lo que se convierten en auténticos controladores de su proceso de **perfeccionamiento o mejora**. Ahora bien, dicho proceso de mejora depende de la **comprensión del significado** de lo que sucede en

cada momento por los propios participantes. Al respecto señala que, concretamente, la investigación-acción apunta a la mejora de tres sectores u objetivos:

- Práctica.
- Entendimiento de la práctica por quienes desarrollan la misma, en el caso de nuestro contexto: el profesor.
- Situación en que esa práctica tiene lugar, esto es la integración de la escuela a la comunidad.

Todas las definiciones de investigación-acción manejadas por diferentes investigadores la caracterizan como un proceso que a través de la planificación, actuación, observación y reflexión propicia un mayor conocimiento de la realidad social y una transformación cualitativa de mejora en la misma, por lo que podemos señalar que es un proceso orientado al cambio y en el que es necesario que se interrelacionen dialécticamente conocimiento y acción, teoría y práctica. En esta interacción dialéctica se sitúa la naturaleza educativa de la investigación-acción, diferenciándola de otras formas de investigación.

Elliott (1991) revela una descripción más clara de la investigación-acción, lo cual justifica una vez más nuestra posición metodológica en el contexto curricular, cuando plantea:

1-. “Se centra en la identificación, clarificación, resolución de los problemas con los que se enfrentan los profesores a la hora de poner en práctica sus valores educacionales. Es una forma de indagación de carácter práctico-moral más que teórico-técnica.

2-. Implica la reflexión conjunta de medios y fines. Los fines son los valores educativos que se ponen en marcha a través de la interacción de profesores y alumnos. Las actividades de

enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores y reflexionar acerca de la calidad de la enseñanza significa reflexionar acerca de los conceptos de valor que le dan forma.

3-. Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación no se trata de cualquier forma de evaluación, por ejemplo una basada en la efectividad técnica. Es fundamentalmente un asunto de evaluar cualidades representadas en prácticas. Autoevaluación desde esta perspectiva, significa un tipo particular de autorreflexión.

4-. Integra teoría y práctica. Las teorías educacionales son entendidas como sistemas de valores, ideas y creencias que están representadas no tanto en forma proposicional, sino de una forma de práctica. Dichas teorías se desarrollan mejorando la práctica reflexivamente. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica no son vista como procesos separados.

5-. Implica diálogo con los colegas profesionales. Los participantes tienen que dar cuenta del proceso de investigación, lo que hacen recogiendo información de los cambios de la práctica y del propio proceso de deliberación-reflexión”.

Por tanto la investigación-acción, en el contexto del presente trabajo se puede resumir como un proceso que:

- Propone un cambio, transformación y mejora de la práctica docente en la escuela Intercultural Bilingüe CECIB-Belén.
- La praxis posibilita al educador, potenciar las capacidades, habilidades y destrezas de sus alumnos desde su propia intención y acción, es decir convirtiendo al estudiante en un constructor de su conocimiento

- Es un proceso en el tiempo: para que la comprensión y aplicación del método sea una práctica sistemática en el aula y en toda la escuela, hace falta que el docente y los directivos comprometan su participación, y provoquen su automejoramiento y evaluación continuas.
- Los cambios se producen lentamente: las resistencias naturales al cambio propuesto, se verán incentivadas con el afán de logros y con resultados pequeños pero sistemáticos en el desarrollo cognitivo y la participación de los alumnos.
- A través de la interacción entre los participantes se van definiendo y negociando sistemáticamente las funciones que cada miembro de la comunidad educativa, desempeña en el proceso.
- El análisis y la comprensión de cada uno de los momentos de la planificación, ejecución y control de las actividades, favorecen la reflexión de los profesores y condiciona la estrategia metodológica adoptada.
- Requiere de una participación activa de cada uno tanto en la reflexión de sus prácticas como en la organización de las actividades de investigación: la reunión sistemática del equipo de investigación, genera una reflexión colectiva del desarrollo de cada una de las unidades didácticas y crea ambientes activos que modifican los procesos de aprendizaje de los propios profesores, y de los alumnos.
- Sobre la base de la reflexión colectiva de su práctica diaria, se plantean las estrategias. En cuanto a la capacitación de los docentes, la aplicación en el aula y la participación de los padres de familia y autoridades en el proceso.
- No es un cambio de currículo, es más bien la utilización intencionada de un método para reforzar y rescatar la identidad cultural el sentido de pertenencia y el aprendizaje significativo y trascendente.

- Utiliza el espiral autor reflexivo, pues la organización del trabajo se apoya en las etapas de planificación, acción, observación, reflexión, como estrategia de trabajo de todos los integrantes del equipo, donde el análisis y reflexión colectiva favorece el establecimiento de nuevos criterios de actuación, iniciándose un nuevo ciclo de trabajo.
- Va objetivando la realidad a través de un análisis sistemático de la acción: en cada reunión del grupo se realiza un análisis detallado de la etapa, el cual se ve favorecido por el análisis de las practicas docentes de cada profesor, los informes de observación y la retroalimentación permanente.

Kemmis y McTaggart han sido reconocidos como los primeros en representar en forma de diagrama el modelo de investigación-acción, el cual resume esquemáticamente sus aspectos esenciales y necesarios para todo aquel que desee iniciarse en la investigación-acción (Hopkins, 1989. Además Hopkins puntualiza y fundamenta que Elliott (1981) adoptó el modelo en espiral aunque más elaborado.

A través del siguiente cuadro, expresamos de forma resumida cada uno de los momentos de dicho modelo, aplicado a la presente investigación:

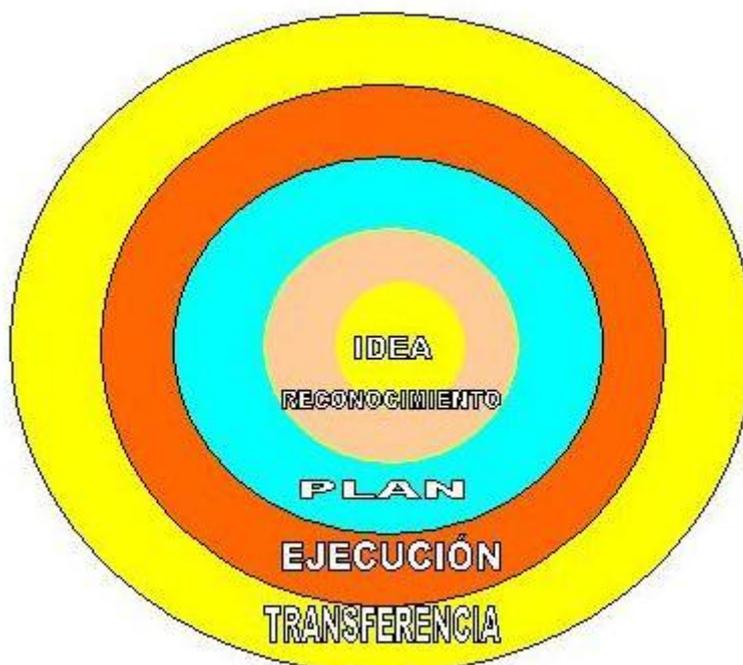
2.2.1 Modelo de investigación-acción aplicado a la propuesta de implementación del método de Experiencia de Aprendizaje Mediado en la escuela CECIB-BELÉN

MOMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Identificación y clarificación de la idea general.	La idea general es considerada una propuesta que une una idea a una acción. Dicho de otra manera se refiere a algo concreto que deseamos cambiar o mejorar en un contexto concreto, en este caso, nos

	referimos al proceso de enseñanza-aprendizaje en la CECIB-BELÉN.
Reconocimiento.	<p>a-. Descubrimiento de los hechos de la situación, sobre la base de una integración en el contexto objeto de estudio.la relación con los maestros, alumnos y padres de familia</p> <p>b.-Acercamiento y conocimiento de la realidad educativa de la escuela y la comprensión de los hechos educativos de la escuela.</p>
Construcción del plan general.	<p>a-. Formulación de la propuesta y diseño de un plan general que partió de la revisión de la idea general con las autoridades y profesores de la escuela.</p> <p>b-. Socialización con toda la comunidad educativa y Explicación demostrativa de las bondades del método, aplicado en otros contextos y la reflexión sobre su utilidad en el contexto escolar.</p> <p>c-. Negociaciones previas a obtener la autorización y puesta en marcha de la investigación-acción...</p> <p>d-. Elaboración del plan de trabajo, establecimiento de responsabilidades de cada uno y detalle de los costos que serán asumidos por cada cual. En este caso, la escuela no aporta con recursos económicos sino más bien con información y participación.</p> <p>e-. Definición y señalamiento expreso de las normas éticas establecidas al acceso y divulgación de la información, la participación de otros actores invitados (escuelas de la red Intercultural de la ciudad), cumplimiento de las acciones, entrega de la información requerida, etc.</p>
Desarrollo de los pasos de acción.	Definición con la comunidad educativa de los procedimientos del trabajo, grados de aplicación

	<p>del modelo en primera instancia y otros detalles pertinentes.</p> <p>Puntualización de las técnicas a utilizar como las entrevistas, revisión de documentos, video-grabación, observaciones de clase, revisión y análisis de los videos para autoevaluación, entre otras técnicas que posibiliten evidenciar en qué medida se están desarrollando adecuadamente las acciones previstas.</p> <p>Ejecución de las actividades</p>
Puesta en práctica del siguiente paso de acción.	<p>a.-Seguimiento y Socialización de los resultados con todos los participantes,</p> <p>b.- Retroalimentación individual y colectiva,</p> <p>c.-Evaluación del proyecto y apropiación del mismo para la comunidad.</p> <p>d.-Transferencia a otros grados de la misma escuela y a otras escuelas interculturales</p>

Modelo de investigación acción en la escuela CECIB-Belén
Espiral auto-reflexiva



El método al que hemos aludido anteriormente, “la espiral autorreflexiva”, es un proceso esencialmente participativo que se esfuerza por implicar a los participantes tanto en una reflexión de sus prácticas como en la organización de la investigación, aspecto que ha condicionado el desarrollo del presente trabajo, contextualizado en la organización del proceso escolar en la CECIB-BELEN, y sus prácticas concretas en el aula

Teniendo en cuenta todos los aspectos anteriormente señalados y para que efectivamente exista un proceso de investigación-acción son necesarias tres condiciones mínimas (Car. y Kemmis, 1988):

1. Que un proceso se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica, susceptible de mejoramiento. Por lo que la presente investigación está dirigida a una mejor comprensión de la práctica docente, condicionada por la aplicación de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, como método de interacción para potenciar no sólo la asimilación de contenidos sino el desarrollo de la meta cognición.
2. Que dicho proyecto recorra un espiral de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades interrelacionadas sistemática y autocríticamente, de una forma coherente e intencionada.
3. Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad,, sobre la base de los principios y procedimientos establecidos. Factor que además en esta investigación ha despertado la motivación y fortalecido el compromiso de profesores, autoridades y padres de familia

2.2.2 Principios éticos y consejos a tener en cuenta en un proceso de investigación-acción

Es importante señalar que todas las personas implicadas en un proceso de investigación-acción son consideradas sujetos activos del mismo durante las diferentes etapas de la espiral, y sobre todo en el momento de la recogida de la información. Esto ha motivado realizar un análisis reflexivo acerca de los problemas éticos implicados en la investigación-acción, y en tal sentido Kemmis y MacTaggart (1988) proponen una serie de principios éticos a tener en cuenta:

- *“A todos los participantes se les debe permitir influir en el trabajo, y el deseo de aquellos que no desean participar debe ser respetado.*
- *El desarrollo del trabajo debe ser público y abierto a sugerencias.*
- *Se debe obtener permiso antes de hacer observaciones o examinar documentos producidos para otros propósitos institucionales.*
- *Las descripciones y puntos de vista del trabajo de otros deben ser negociados antes de ser publicados.*
- *El investigador debe aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad.*
- *Los principios que guían el trabajo deben ser aceptados de antemano por todos los implicados”.*

Estos principios éticos son fundamentales para la aplicación del proyecto, pues como lo señalan estos autores, el respeto a la participación de cada uno de los que intervienen garantiza no sólo la continuidad y efectividad de la acción, sino su compromiso y responsabilidad en los roles que asumen y las tareas en las que se

comprometen. En este caso en particular, el tema es mucho más sensible, pues se está trabajando con personas que han sido siempre objetos de discriminación, irrespeto e invisibilidad, por lo que casi siempre se muestran desconfiados y poco decididos a participar, nuestra acción por tanto debe cuidar con mucho sigilo este aspecto.

2.3 Rigor científico de los métodos empleados.

La aplicación del método cualitativo basado en la investigación. Acción, no elimina el rigor científico de esta investigación, el mismo que se logra a través de las siguientes acciones que fueron definidas por Gotees y Le Compte, (1988),

Credibilidad

Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación (Rodríguez Gómez, 1996: 286.

La credibilidad supone la coherencia entre las interpretaciones, los resultados y la realidad; significa, incluso, que el hecho social no sólo existe en la mente del investigador, sino que posee una existencia objetiva; Para garantizar esta condición, en el presente trabajo tuvimos en cuenta en primer lugar la negociación inicial entre los participantes, la observación participante que se desarrolló a lo largo de cerca de 10 meses, con el obligado intervalo vacacional Así mismo, el análisis de los datos registrados en los documentos de los archivos escolares.

Transferencia

Consiste en la capacidad par transferir los resultados de la investigación-acción para otros contextos. En nuestro caso, la transferibilidad que deseamos favorecer con este estudio está dirigida fundamentalmente a los sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, profesores y alumnos, para que la aplicación de la EAM llegue a otros centros educativos interculturales bilingües así, maestros y alumnos no sólo serán protagonistas de su propio aprendizaje, sino

portadores de una novedad científico-práctica que aporte de manera real al mejoramiento de la educación en esos centros educativos.

Dependencia o consistencia

En este trabajo de investigación, los criterios de dependencia serán garantizados a través de la triangulación de los resultados, pues se contrastarán las perspectivas individuales de la investigadora con los resultados obtenidos mediante la observación, el seguimiento a través de las fichas de trabajo, los mapas cognitivos, la entrevista a directivos y maestros, el análisis de diferentes documentos, la revisión colectiva de sesiones de mediación y las observaciones para la retroalimentación y auto-evaluación.

Confirmabilidad

La negociación sistemática entre todos los participantes en la investigación ha ido generando fiabilidad, dejando todo clarificado en cada caso oportuno. Rodríguez Gómez (1996:288), señala que la forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, durante el desarrollo de la presente investigación, en el ejercicio de la reflexión permanente y el auto-evaluación, que permite una mayor comprensión de la realidad y el replanteo constante en base de nuevos indicios que favorezcan el mejoramiento de los resultados buscados. Las sesiones de retroalimentación y auto-evaluación permanente diseñadas, garantiza este proceso.

2.4. Los resultados del diagnóstico

El acto educativo se desarrolla dentro de la escuela CECIB-BELÉN que constituye, en sí misma un sistema donde los maestros y alumnos son el centro del proceso docente, y dentro del cual coadyuvan diferentes subsistemas, cuya armonía, coherencia y complementariedad garantizan una educación de calidad, pues en ellos está inmersos el profesor con su práctica pedagógica y el alumno en su acto de aprender,

El contexto inmediato institucional, la ubicación geográfica, el momento histórico, los aspectos macro curriculares, institucionales, políticos, culturales, étnicos, sociales, económicos son factores que inciden directamente en este proceso, condicionando las circunstancias particulares, los resultados y los impactos que el acto educativo en sí, tiene en la comunidad educativa por lo que los métodos que hemos utilizado en el presente trabajo para corroborar la fiabilidad de sus resultados se consideraron tomando en cuenta los 4 subsistemas inmersos en el sistema de la escuela CECIB BELÉN.

El desarrollo del trabajo de campo de esta investigación abarcó 10 meses escolares, interrumpidos por 2 meses de vacaciones, Los primeros meses se dedicaron principalmente a las negociaciones con los profesores y padres de familia, además de establecer una etapa de confianza con los niños a fin de no afectar de forma significativa la dinámica de la clase durante las sesiones de observación para el diagnóstico. Luego se trabajó en la etapa de diagnóstico, y finalmente en la formulación y socialización de la propuesta. Los resultados son:

Subsistema curricular académico:

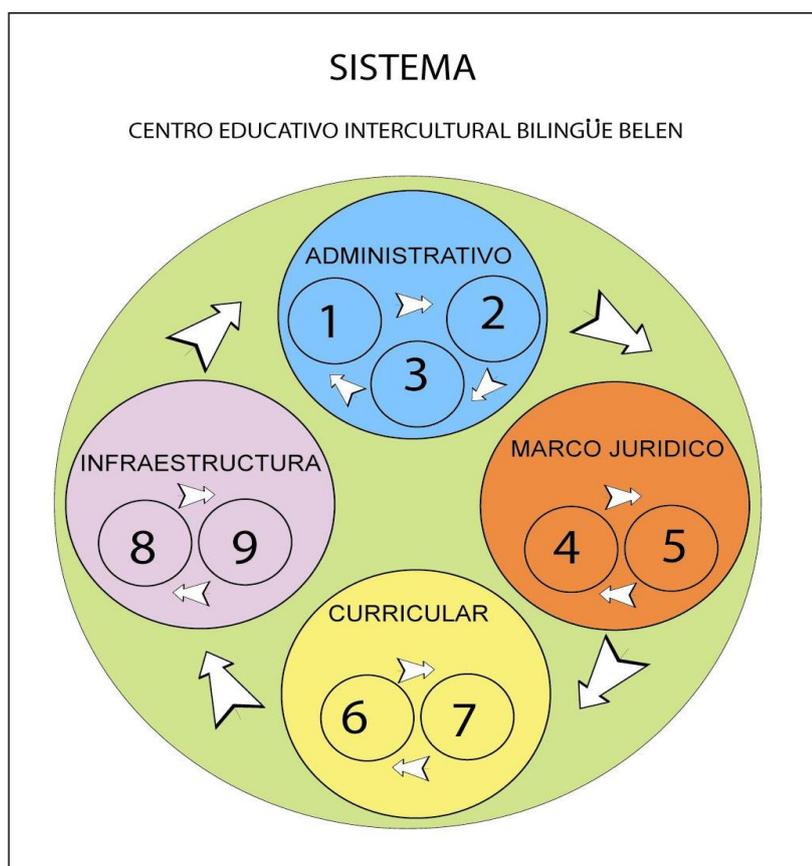
a.- Aquí abordamos lo macro curricular que corresponde al diseño educativo de la EIB, el modelo pedagógico propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura y el que se aplica efectivamente en la escuela y, la organización administrativa.

b.-Lo micro curricular que se relaciona directamente con la acción docente en el aula que se expresa básicamente en los instrumentos de planificación del profesor.

Subsistema administrativo dentro de la escuela y en su relación con la comunidad educativa y la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la costa y Galápagos, DEIKCYG, que implica el contexto institucional y situacional, y los elementos social-histórico y políticos en que se desenvuelve la escuela.

Subsistema jurídico que se relaciona con las leyes, acuerdos, decretos, normas reglamentos y más, que rige el régimen de la Educación Intercultural Bilingüe en el país y en la provincia en particular.

subsistema sobre **infraestructura** y equipamiento, que explica las instalaciones, y demás recursos con que cuenta la escuela para su actividad.



<p>SUBSISTEMA</p> <p>Administrativo</p> <p>1 Contexto histórico social</p> <p>2 Comunidad educativa</p> <p>3 Redes interinstitucionales</p>	<p>SUBSISTEMA</p> <p>Marco Jurídico</p> <p>4 Leyes</p> <p>5 Acuerdos / normas</p>
<p>SUBSISTEMA</p> <p>Curricular</p> <p>6 Macro curricular</p> <p>7 Micro curricular</p>	<p>SUBSISTEMA</p> <p>Infraestructura</p> <p>8 Instalaciones</p> <p>9 Equipamientos</p>

2.5 Instrumentos de investigación

Para la búsqueda de la información se diseñaron los siguientes instrumentos (ver anexo 1)

a.- Guía para la revisión documental basado en los siguientes criterios:

- antecedentes históricos
- aspectos legales
- aspectos técnico-pedagógicos
- aspectos administrativos de planificación escolar
- comportamiento histórico de la matrícula, aprobación de año y deserción
- Relación de la escuela con la comunidad educativa: actas de asambleas de padres de familia, visitas a autoridades, gestiones interinstitucionales

b.- Guía para entrevistas, a profesores, padres de familia y alumnos basada en:

- Aspectos técnicos pedagógicos del proceso educativo
- Formación pedagógica de los maestros
- Conocimiento de la metodología basada en el Enfoque histórico-Cultura y la Investigación participativa
- Aspectos administrativos y de funcionamiento de la escuela
- Necesidades más sentidas de los maestros, padres de familia y alumnos
- Expectativas profesionales e institucionales de los maestros y padres de familia

C.- Ficha de observación de las actividades docentes en el aula referida a los siguientes criterios de índole estrictamente pedagógicas:

- Cómo el maestro establece la relación y coherencia entre los componentes del proceso educativo, esto es entre: Objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación
- Cómo el maestro de forma explícita o implícita utiliza los criterios universales de mediación pedagógica
- Cómo se da la interacción entre los maestros- alumnos,
- Cuales son las estrategias de aprendizaje de los alumnos

Para el análisis de los datos se utilizó el paradigma cualitativo predominantemente, ya que en el análisis se hacen, descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamiento que son observables, sin que por ello hayamos subestimado el tratamiento cuantitativo, sin embargo las condiciones y características mismas de la escuela, hace que el método de obtención de información, sea fundamentalmente empírico y de corte cualitativo por cuanto se buscó:

- Entender la dinámica escolar en su contexto, visualizada como un todo y dentro de su marco natural y espontáneo de funcionamiento.
- Buscamos entender la coherencia y relaciones existentes entre el decir y el hacer de los maestros y alumnos, aprovechando, si vale el término, el hecho de que no somos ajenos a la escuela, y nuestra presencia no produce, mayormente, cambios de comportamiento en estudiantes y maestros. Factor que permitió una observación más real del proceso educativo

2.5.1 Los resultados obtenidos:

2.5.1.1 Subsistema Administrativo: Contexto social-histórico, político.

Antecedentes históricos de la escuela

En mayo de 1995 un grupo de profesionales indígenas asentados en Guayaquil, frente a la grave situación que venían atravesando los inmigrantes indígenas en la ciudad, deciden actuar en el campo de la salud y la educación para contribuir a mejorar las precarias condiciones de vida de sus compatriotas. Su primera acción fue realizar las gestiones pertinentes ante la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe para lograr la creación de una escuela en Guayaquil,

Simultáneamente, se logra que la iglesia evangélica del sector Troje Belén, ceda un espacio de su iglesia, para el funcionamiento de la escuela y se solicita que ésta lleve el nombre de BELÉN.

Ubicada alrededor del antiguo mercado del SUR, en las calles Eloy Alfaro y Febres Cordero, parroquia Olmedo, la escuela tenía como objetivo atender a la niñez indígena que vivía en ese sector, pues había una presencia significativa de niños debido a la actividad laboral de sus padres en el mercado.

Las obras de Regeneración urbana emprendidas por el alcalde de la ciudad, obligó a la reubicación del mercado y por ende al cambio de domicilio de la mayor parte de niños que asistían a la escuela, los mismos que se reubicaron en escuelas hispanas en los nuevos sectores de residencia, a pesar de ello algunas personas prefirieron mantenerse en el sector ya sea como informales en su misma actividad de venta de víveres

o en el comercio menor de otro tipo de productos, por lo que sus hijos siguieron asistiendo a la escuela Belén.

Relaciones con la comunidad educativa:

El comité de padres de familia presidido por Don José Aguilar, y conformado por 19 padres y madres de familia, según consta en la nómina correspondiente al período lectivo 2006-2007, tiene una participación muy activa, lo que se puede observar en las actas de reuniones, comunicaciones, e informes de actividades que realizan permanentemente para apoyar a la escuela.

Igualmente se observa la participación de las autoridades de la DINEIB, que queda registrada siempre en actas y comunicaciones previas y posteriores a las visitas.

La construcción de redes de apoyo interinstitucional

Se observa una constante gestión institucional de los profesores y el director para establecer contactos con instituciones de la ciudad y otras de país, primordialmente con el objetivo de lograr la donación de materiales, libros, equipos y hasta un terreno para construir la escuela.

Entre otras cosas la escuela mantiene una interesante red con instituciones como: PMT, SRI, DASE, DINSE, PAE y Fundaciones diversas¹¹

2.5.1.2 Marco Jurídico

¹¹ PMT: Programa Muchacho Trabajador del banco central.
SRI: Sistema de Rentas Interno
DASE: Dirección de Acción Social y Educación del Municipio de Guayaquil
DINSE: Dirección Nacional de Útiles escolares
PAE: Programa de Alimentación Escolar

Con la ley #150 del 15 de abril de 1992, publicada en el registro oficial # 918 del mismo mes y año, se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, a la categoría de Organismo Técnico, Administrativo y Financiero descentralizado.”¹² El mismo que se encarga de diseñar el modelo de Educación intercultural Bilingüe y su correspondiente currículo para la educación básica.

El 8 de mayo de 1998 se emite el Acuerdo Ministerial # 082, mediante el cual se crea EL CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO INTERCULTURAL BILINGÜE BELÉN, (CECIB-BELÉN). Ese mismo mes y año se inician las clases por primera vez con 22 niños matriculados.

El modelo de Educación Intercultural bilingüe que se oficializa a través del Acuerdo Ministerial # 0112 de agosto 31 de 1993, constituye el marco legal de acción pedagógica de la escuela BELÉN

Administración y gestión escolar

La escuela pertenece al régimen de la Dirección de Educación Intercultural Kichwua de la Costa y Galápagos- DEIKCYG- por lo que responde administrativamente a la Dirección Nacional Indígena intercultural Bilingüe, como se señala en la Ley de Educación y Cultura CAPII.1.Art.45.1-45.2

¹² Para mayores detalles revisar: José Sánchez Parga. *Educación Indígena en Cotopaxi*. CAAP. Quito 2005 PG. 9-18 y la ley #150

En la ficha de registro del Ministerio de Educación la escuela se encuentra registrada como:

Nombre	“BELÉN”,
Régimen	Costa
Sostenimiento	Fiscal
Zona	Urbana
Jornada	Matutina
Modalidad	Presencial,
Sexo:	Mixta
Clase	Común.
Ubicación.	Cantón Guayaquil. Parroquia Olmedo
Dirección	Febres Cordero # 132 y Eloy Alfaro

2.5.1.3 Subsistema Curricular:

Aspecto macro y micro curriculares

La escuela cuenta con archivos que recogen: formularios, libros, registros, informes, etc. Sin embargo estos aparecen incompletos y no se observa un orden y una sistematicidad en la elaboración, manejo y presentación de estos documentos.

Del período 2005-2006 se encuentra: el Plan Institucional, el Plan anual de actividades, Organigrama del comité de padres de familia, el gobierno estudiantil, el calendario cívico, El horario de clases, Plan de unidad didáctica, Pruebas objetivas del 2 y 3 trimestre. Estos corresponden al trabajo realizado por los profesores actuales, que son parte del convenio con el colegio Jaime Roldós Aguilera

Los documentos de los otros años lectivos se observan dispersos, incompletos, sin detalles, más bien muy generales, en especial cuando presenta las unidades didácticas, que solo enuncian el tema a tratar.

De acuerdo a las instrucciones emitidas por la DEIKCYG, los profesores deben llevar 20 diferentes tipos de documentos como son:

1. Libro de vida del profesor que contiene: inventario, Comité de padres, gobierno estudiantil pruebas de aplicación, mapa curricular, plan estratégico, plan anual de actividades
2. Diseño de unidades didácticas, proyecto de aula, cuadro de evaluaciones etc.
3. Libro de promociones
4. Acta General de profesores
5. Acta General de Padres de Familia
6. Inventario del CECIB
7. Historia del CECIB
8. Control diario de asistencia de profesores
9. Ingreso y salida de comunicaciones
10. Ficha profesional de los profesores
11. Registro de visitas de autoridades
12. Control de libros y registros
13. Visitas Planificadas
14. Cuadro de licencias de los profesores
15. reglamento Interno
16. Calendario cívico
17. Plan comunitario
18. resumen mensual de los días laborados
19. Leyes y reglamentos de educación: Código de la niñez y adolescencia
20. Acuerdo y Resoluciones

MOSEIB: modelo de sistema de educación intercultural bilingüe

Si bien los maestros conocen el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, no adaptan el plan Institucional, ni el proyecto de aula o el Plan de clase al currículo del modelo, el diseño del plan de clase sigue los

lineamientos de la educación hispana, propuestos en los libros de texto que ofrece gratuitamente el Municipio de Guayaquil.

Temas como el rescate de la lengua kichwa como primera lengua en el trabajo de aula, la misma historia y geografía, y otros temas particularmente relevantes para la formación dentro del modelo intercultural, no se aplican.

En la entrevista realizada a los profesores ellos expresan entre otras causas, la falta de material didáctico, libros y otras ayudas para que esto pueda aplicarse. Los que existen, dicen, están diseñados para la región andina, y no son aplicables en Guayaquil, que es un contexto diferente.

Además señalan respecto a la pregunta de si utilizan en la enseñanza, el Kichwa como primera lengua: *“no, en la materia de kichwa se enseña lo básico, los días de la semana, los colores, así todos los contenidos son en español... pero yo a mi modo de pensar los niños están preparándose aquí, van a caer en el mismo error, van a ir al colegio hispano y al enseñar en el idioma van a tener después dificultades en el colegio, en las formas de hablar todo eso, por que aquí todavía no hay colegios bilingües, ... porque a veces las palabras se equivocan no dicen como es debido en idioma castellano, hay personas que se ríen al ver como hablan, como escuchan hablar”*(Iván)

Sin embargo reconocen que se hacen clases específicas especialmente para *“enseñar a los niños, canciones, trabalenguas, los colores, los números y otros conceptos y palabras claves, “aclara Nelly.*

Se observan falencias y diferencias en el diseño curricular de cada profesor, y en el manejo de técnicas apropiadas según los contenidos, el plan de clase o el proyecto de aula, no responden a una misma metodología, se observa además en los profesores una diferente

formación pedagógica, si bien los tres provienen del mismo colegio, su formación se dio en tiempos y circunstancias diferentes, que se expresan en una mejor preparación de la profesora recién graduada, no así en los demás que sin embargo muestran mucha disposición y afán por aprender e incorporar nuevas técnicas en su trabajo.

El proceso enseñanza- aprendizaje: La planeación de clase, se basa en el “Método científico” explica Nelly – que consiste en:

- La reseña previa de la clase anterior
- La motivación al tema
- La presentación del problema y la explicación
- Preguntas para llevar al análisis
- Interpretación y creación del conocimiento
- Evaluación y
- Conclusiones

Utilizan como técnicas, los carteles, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes, extracción de ideas principales y secundarias, tareas para la casa etc.

*“No quiero caer en la memorización, trato de que aprendan a razonar”
(Iván)*

“Para mi la calidad es tener una planificación para seguir todos los pasos es prepararse bien, no improvisar, responder al alumno, en la costa el niño exige más, están más despiertos, por los medios de comunicación...- y luego añade, - no sigo el proyecto de aula sino más bien cuadros conceptuales, sigo el libro de texto, hago una síntesis de tres textos: el del municipio, el escolar ecuatoriano y el de enseñanza integrada(estos abarcan 4 materias), todos son hispanos” (entrevista, mayo 19, 2006.)

Manuela en cambio nos dice con mucha alegría: *“se hace ejercicio con el material, hasta que comprenden el procedimiento, se repite y repite, cuando no se logra que comprendan, entonces se trabaja individualmente, hasta que por fin!”*

Nelly señala además *“El manual del Municipio, no entiendo mucho, por que no tiene mucho sentido...creamos con conocimientos propios”*

“Yo planifico, si aplico proyecto de aula, me preparo, me veo en el espejo, veo donde esta cada uno, los cambio de puesto, y cuando vengo a clase tengo poco que cambiar, sigo lo que he preparado, casi siempre, aunque a veces si tengo que cambiar” (Mañuela), explican que los niños son muy despiertos y traen inquietudes al aula que a veces hace cambiar sus planificaciones.

El profesor de la escuela intercultural Bilingüe BELÉN

El personal docente esta conformado por:

Encargado de la dirección: Profesor Iván Pomagualli Inca; título post bachillerato, sin nombramiento, trabaja en calidad de profesor bonificado.

Profesora Nelly Morocho: título post bachillerato, sin nombramiento, trabaja en calidad de profesora bonificada.

Manuela Mullo, profesora voluntaria, post- bachillerato.

Todos son del Instituto Jaime Roldós Aguilera, del cantón Colta, provincia del Chimborazo.

Miguel Illicapuchi es el Profesor.-director titular: título universitario, con nombramiento ,(ausente con permiso por enfermedad, ya algunos

meses. está siendo reemplazado por la profesora Manuela, con título de post-bachiller, que es absolutamente voluntaria, no recibe ni siquiera la bonificación que se asigna a los otros dos maestros.)

De los tres, 2 profesores son kichwa hablantes y 1 es hispano hablante imparten clases en 3 aulas y cada uno trabaja con 2 grados, La escuela tiene los 6 grados o niveles que van desde el segundo al séptimo de básica,

Los profesores son parte de un convenio entre la dirección de educación Intercultural kichwa de la costa y Galápagos-DEIKCYG- y el Instituto Superior Pedagógico Intercultural bilingüe “Jaime Roldós Aguilera”. El director (ausente), es el único que tiene nombramiento del Ministerio de Educación, los demás se mantienen con carácter provisional dentro de la figura de bonificados, que significa que reciben no un sueldo como tal, sino una “bonificación” muy escasa que no llega a los \$200 usa.

Los estudiantes de la escuela BELÉN

En la matrícula del año 2006 se puede observar la siguiente información, sobre los 35 alumnos que registran asistencia:

15 son varones y 20 mujeres,

25 niños son de origen indígena y hablan el kichwa

10 son mestizos y hablan castellano, de ellos 3 son afro descendientes

En el presente año lectivo se han matriculado 35 alumnos, que asisten en el horario de 8.00 a 12:30.y reciben clases de computación, culto religioso, estética, kichwa, además de las asignaturas regulares contempladas en el plan de estudios.

Revisando los libros de matrícula de la escuela, desde su creación se obtienen pocos datos que no nos permiten realmente establecer cual es el grado de permanencia, repitencia o deserción de los estudiantes, pues los documentos están incompletos, muchos de ellos no registran datos sino de los primeros meses del año lectivo, y otros, como los cuadros que se envían a la dirección de Educación, como documento oficial, no aparecen en los archivos de la escuela. Llama la atención encontrar 12 de los 35 estudiantes que viven en sectores muy alejados de la escuela(Durán)

Ha sido muy difícil recoger con datos ciertos la serie histórica de matrícula, aprobación del año y deserción, debido a la falta de documentos

2.5.1.4 Infraestructura y equipamiento

La escuela carece de un espacio físico apropiado, todos los estudiantes de los 6 niveles o grados, ocupan 3 aulas; los muebles son inadecuados,, la luz es escasa, el local no se ve pintado ni ordenado, no hay área específica para la recreación, los alumnos hacen el recreo en el portal de la casa. El salón que sirve de aula donde trabajan los estudiantes de los niveles, 5 y 6 está en la planta baja, y la puerta permanece abierta por necesidad de la luz, en contacto directo con la calle, situación que afecta la atención, concentración y participación de los niños y del maestro en el proceso docente, los grados 1° y 2° --3° y 4°, están ubicados en el aula que realmente es el corredor del segundo piso alto, por tanto están en un sitio de paso y carecen de luz natural, además la luz artificial es muy escasa, los niños hacen esfuerzos para leer o escribir. Todo lo cual nos refiere una información muy valiosa en cuanto a las condiciones inapropiadas del local donde funciona la escuela.

Todo lo analizado hace evidente la necesidad del Programa de formación propuesto para los docentes, más aún si contamos con su

motivación, predisposición al cambio y entusiasmo frente a los resultados posibles. Igualmente es digno de mención la activa participación y decisión de apoyo de las autoridades de la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos, -DEIKCYG-sin lo cual esta propuesta difícilmente podría implementarse, pues como se observará exige compromiso, tiempo y seguimiento, además del reconocimiento al esfuerzo que realizarán los profesores el mismo que estará dado con el respectivo diploma de participación y aprobación que será emitido por esta dirección a los profesores que cumplan con los requisitos planteados en el programa. , Este diploma tendrá validez para el ascenso de categoría en el escalafón de los magisterios del régimen intercultural y del régimen de educación hispana.

2.6 Proyección al futuro: expectativas y compromisos

Las expectativas de los profesores se expresan en estas palabras de Iván, Manuela y Nelly”; *Si, la planificación nuestra está pobrecita; siempre busco lograr los objetivos, porque tengo niños inteligentes; pero a veces la planificación no se aplica y se van haciendo las cosas que surgen en el momento, depende de las circunstancias y de las respuestas de los niños... Nos gustaría conocer más sobre el proyecto de aula,... planificación de aula con ejemplos. , Clases demostrativas,.... uso de materiales didácticos y técnicas didácticas”.*

Son jóvenes con mucho entusiasmo y compromiso social con su gente y con los estudiantes, llenos de sueños y esperanzas que nos cuentan con mucho entusiasmo:

A Nelly le gustaría *“estudiar licenciatura o doctorado, trabajar en un colegio y convertir esta escuela en un centro educativo de primera, regentarlo y también participar en política”*

Manuela: quiere estudiar secretariado, ese ha sido su sueño desde niña.

Iván quiere “*crear la Unidad educativa, tener estabilidad, trabajar en un colegio, ser un líder*”.

Esta investigación ha reafirmado nuestro compromiso y nuestra fe en la educación en el maestro, en la escuela como instrumentos de cambio Por eso, es para ellos, para quienes hemos diseñado esta propuesta en la certeza de que tendrá los resultados que buscamos.

2.7 Diseño e implementación de la encuesta

La idea principal de la presente investigación es mejorar el aprendizaje de los alumnos mediante la aplicación de nuevas técnicas o estrategias didácticas de capacitación fundamentadas en la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

Por tal motivo, nos enfocamos que la variable aprendizaje depende de la experiencia, capacitación y aplicación de las técnicas o estrategias aplicadas por los profesores (EAM).

Por lo mencionado en el párrafo anterior, en este estudio realizamos un cuestionario para poder medir la aceptación de los criterios para la aplicación de la **Experiencia de Aprendizaje Mediado** en el desarrollo de la actividad docente, donde la **población objetivo** fueron todos los científicos (docentes-especializados en esta área del conocimiento pedagógico, de la provincia del Guayas, cantón Guayaquil).

2.7.1 Determinación y Codificación de Variables

A continuación se describirá el instrumento (cuestionario) utilizado para recopilar la información necesaria para el análisis; al igual que las variables que en él se ha definido para poder tratar la información matemáticamente.

Descripción de las Variables

Definidas las bases del estudio se procede a desarrollar el cuestionario. En el presente temario se analizará las siguientes variables relacionadas con el Método EAM; entre las cuales tendremos: Intencionalidad, Trascendencia, Significado y Funciones Cognitivas.

El cuestionario está dividido en 5 secciones:

SECCION 1: VARIABLES QUE SE REFIEREN A LAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTREVISTADO.

Estas variables son de referencia y de ayuda para la tabulación de datos: edad, sexo, nivel de enseñanza en que se desempeña y área de especialización que se refiere a conocimientos en experiencia de aprendizaje mediado e interculturalidad.

SECCION 2: VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTENCIONALIDAD.

Estas variables nos ayudan a medir que importante es la intencionalidad del maestro a tratar de explicar al alumno un tema determinado y lograr su reciprocidad, esto es involucrarlo en la tarea.

SECCION 3: VARIABLES RELACIONADAS CON LA TRASCENDENCIA.

Estas variable nos ayudan a medir la importancia de la trascendencia para que el estudiante sea capaz de ir más allá

del conocimiento inmediato, establezca generalizaciones y amplie su marco de necesidades.

SECCION 4: VARIABLES RELACIONADAS CON EL SIGNIFICADO.

Estas variables trata de medir que tan necesario es que el profesor imparta el significado en la clase para que el alumno sepa porqué y para qué ese contenido le es importante y cuál es su utilidad práctica.

SECCION 5: VARIABLES RELACIONADAS A LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Estas variables no ayudan a conocer como se involucran las funciones cognitivas en el proceso del aprendizaje y en el desarrollo de la meta cognición. El uso de estrategias didácticas por parte del maestro provoca en el estudiante la modificabilidad cognitiva y el mejoramiento del aprendizaje.

En el anexo 1, encontrará el cuestionario aplicado a nuestra población.

CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

El presente estudio está compuesto por variables cuantitativas (Edad) y cualitativas (Sexo, profesión, nivel de enseñanza, área de especialización, intencionalidad, trascendencia, significado y funciones cognitivas); por tal motivo se debe codificar las variables cualitativas para que estas sean analizadas.

Variable Sexo:

Femenino:

Codificación

0

Masculino: 1

Variable Profesión:

	Codificación
Investigador:	1
Docente:	2

Variable Nivel de Enseñanza:

	Codificación
Primario	1
Secundario	2
Universitario	3
Otros	4

Variable área de especialización:

	Codificación
Pedagogía general	1
Pedagogía intercultural	2

Las variables (Intencionalidad, trascendencia, significado y funciones cognitivas) han sido clasificadas por una escala de 5 niveles, las cuales fueron codificadas de la siguiente forma:

	Total			Total	
	Acuerdo	Acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Desacuerdo
Codificación	1	2	3	4	5

Elaborado: Dalia Palomeque

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

-EDAD:

TABLA I

Parámetros de las Variable Edad

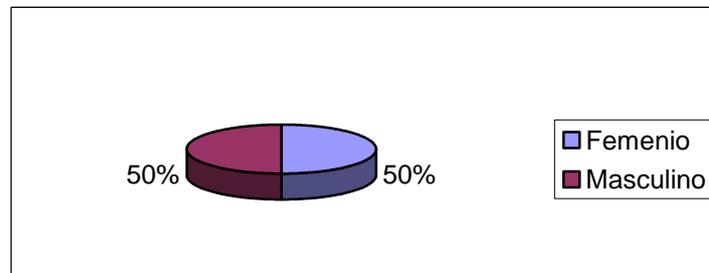
Variable	Media	Moda	Mínimo	Máximo
EDAD	51	55	30	62

Elaborado: Dalia Palomeque

Observamos, que la edad promedio de la población sometida a estudio es de 51 años. La edad mínima es de 30 años y la máxima de 62 años.

-SEXO:

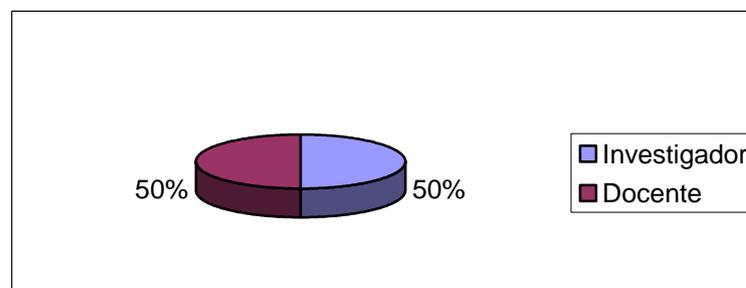
GRÁFICO 1
GÉNERO



Observando el Gráfico 1, nos damos cuenta que de la población objetivo sometida a estudio el 50% es de sexo masculino y el 50% femenino.

-PROFESIÓN:

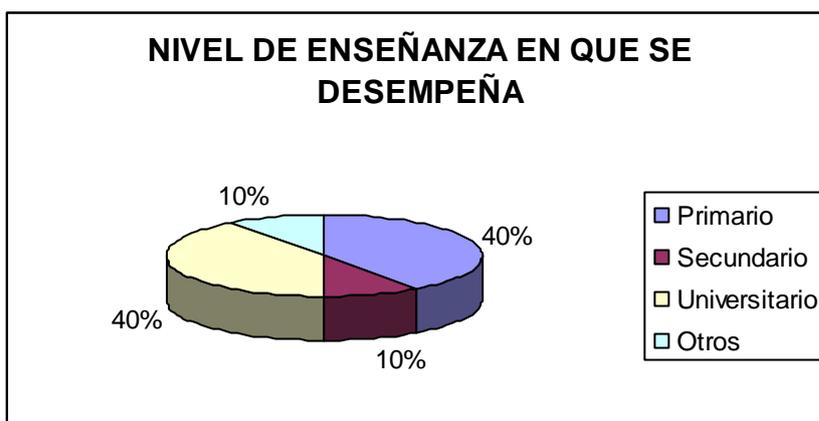
GRÁFICO 2
PROFESIÓN



Observando el Gráfico 2, podemos decir que el 50% de la población sometida a estudio son teóricos-investigadores, y el otro 50 son profesores en ejercicio docente.

-NIVEL DE ENSEÑANZA EN QUE SE DESEMPEÑA:

GRÁFICO 3

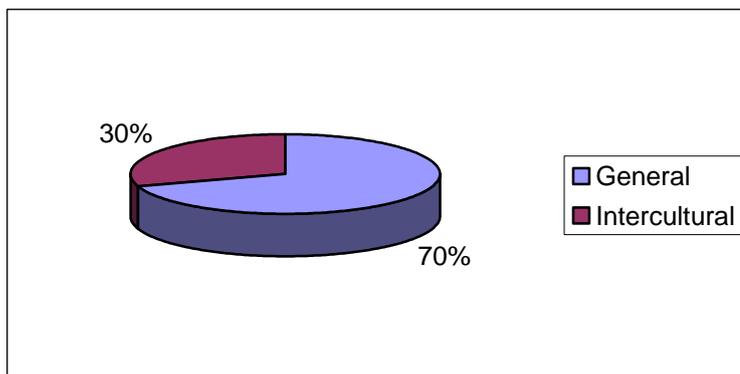


En nuestra población objetivo predominan las personas que se desempeñan como catedráticos en niveles primarios y universitarios. Sólo un 10% se desempeña en el área de secundaria.

-ÁREA DE LA PEDAGOGÍA EN QUE SE ESPECIALIZA:

GRÁFICO 4

ÁREA DE LA PEDAGOGÍA EN QUE SE ESPECIALIZA



De las personas sometidas a estudio el 70% se especializa en pedagogía general y el 30% en pedagogía intercultural.

-VARIABLE INTENCIONALIDAD:

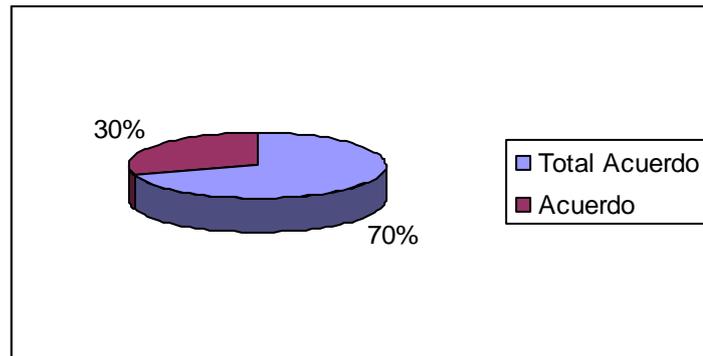
TABLA II
Resultados de las Variables relacionadas con la
intencionalidad

					Total	Indiferente	Desacuerdo	Total
					Acuerdo			Desacuerdo
2.1.-) El profesor manifiesta expresamente su intención en la clase					100%	0%	0%	0%
2.2.-) El profesor comprueba si el niño está preparado para recibir los estímulos escogidos para la sesión de clases.					90%	10%	0%	0%
2.3.-) El profesor tiene claridad de su intención frente a su interacción con el niño.					80%	20%	0%	0%
2.4.-) El profesor procura que el alumno acepte los estímulos que propone en clase					100%	0%	0%	0%
2.5.-) El profesor se asegura que su intención ha sido comprendida focalizando sus preguntas.					100%	0%	0%	0%

Elaborado: Dalia Palomeque

En los resultados observamos que las personas están de acuerdo y total de acuerdo.

GRÁFICO 5
ANÁLISIS GLOBAL-VARIABLE INTENCIONALIDAD



En términos globales el 70% de la población está total de acuerdo y el 30% están entre total de acuerdo y acuerdo. Segmentando dichas escalas podemos afirmar que las personas están 100% de acuerdo (total acuerdo y acuerdo). Estos resultados nos indican que los factores antes mencionados son muy importantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

-VARIABLE TRASCENDENCIA:

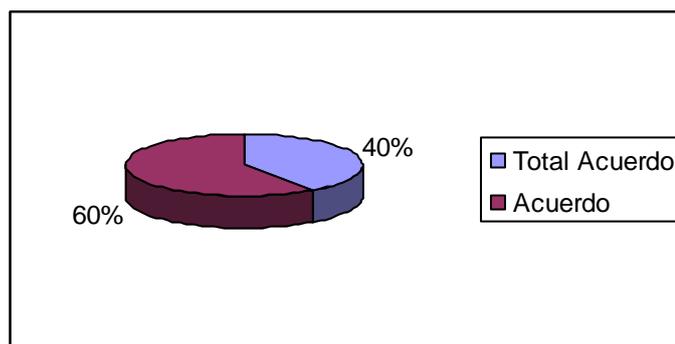
TABLA III
Resultados de las Variables relacionadas con la trascendencia

	Total Acuerdo	Acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Total Desacuerdo
3.1.) El profesor propone actividades que llevan al alumno a deducir reglas para aplicar los conocimientos adquiridos	80%	20%	0%	0%	0%
3.2.-) El profesor lleva al alumno a indagación para saber de donde provienen las cosas	80%	20%	0%	0%	0%
3.3.-) El profesor incentiva al niño a aplicar lo aprendido en otros campos de la vida cotidiana.	90%	10%	0%	0%	0%
3.4.-) EL profesor lleva al alumno a establecer relaciones de los hechos, referidos a otros tiempos.	70%	30%	0%	0%	0%
2.5.-) El profesor incentiva al alumno a anticipar acontecimientos futuros	90%	10%	0%	0%	0%

Elaborado: Dalia Palomeque

En los resultados observamos que las personas están de acuerdo y total de acuerdo.

GRÁFICO 6
ANÁLISIS GLOBAL-VARIABLE TRASCENDENCIA



En términos globales el 40% de la población está total de acuerdo y el 60% están entre total de acuerdo y acuerdo. Segmentando dichas escalas podemos afirmar que las personas están 100% de acuerdo (total acuerdo y acuerdo). Estos resultados nos indican que la variable trascendencia es fundamental para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

-VARIABLE SIGNIFICADO:

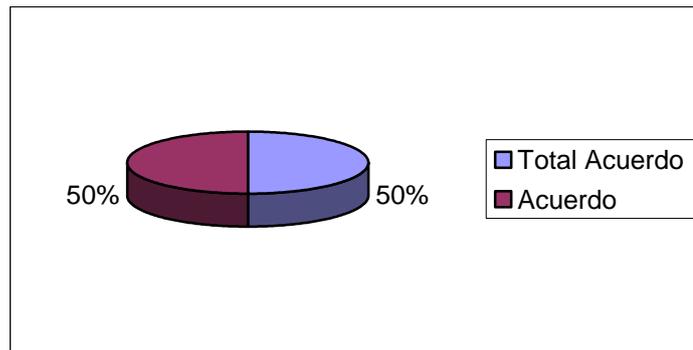
TABLA IV
Resultados de las Variables relacionadas con el significado

	Total	Acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Total
	Acuerdo				Desacuerdo
4.1.) El profesor pide al alumno explicar por que el tema es importante para él.	100%	0%	0%	0%	0%
4.2.-) El profesor lleva al alumno a establecer comparaciones entre diferentes expresiones culturales	80%	20%	0%	0%	0%
4.3.-) El profesor pide al alumno utilizar símbolos en lugar de lenguaje verbal	70%	30%	0%	0%	0%
4.4.-) EL profesor lleva al alumno a descubrir el significado diferente de las palabras según los contextos	100%	0%	0%	0%	0%
4.5.-) El profesor pone pasión en el trabajo docente	80%	20%	0%	0%	0%

Elaborado: Dalia Palomeque

En los resultados observamos que las personas están de acuerdo y total de acuerdo.

GRÁFICO 7
ANÁLISIS GLOBAL-VARIABLE SIGNIFICADO



En términos globales el 50% de la población está total de acuerdo y el 50% están entre total de acuerdo y acuerdo. Segmentando dichas escalas podemos afirmar que las personas están 100% de acuerdo (total acuerdo y acuerdo). Estos resultados nos indican que la variable significado es fundamental para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

-VARIABLE FUNCIONES COGNITIVAS:

TABLA IV

Resultados de Variables relacionadas con funciones cognitivas

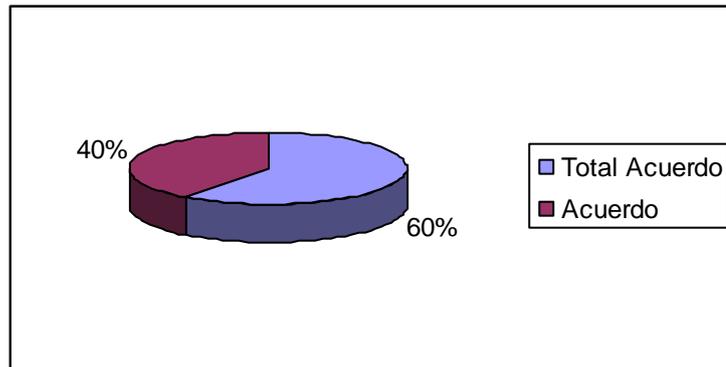
	Total Acuerdo	Acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Total Desacuerdo
5.1.) El profesor incentiva al niño a la observación más precisa para captar los hechos.	90%	10%	0%	0%	0%
5.2.) El profesor estimula a los niños a buscar más de una para establecer los hechos.	100%	0%	0%	0%	0%
5.3.) El profesor utiliza estrategias para que el niño aprenda a definir claramente el problema	100%	0%	0%	0%	0%
5.4.) El profesor lleva al niño a establecer las relaciones entre las cosas	100%	0%	0%	0%	0%
5.5.) El profesor incentiva al niño a identificar los datos relevantes de los no relevantes.	80%	20%	0%	0%	0%
5.6.) El profesor motiva en el niño el uso de criterios para comparar y clasificar.	100%	0%	0%	0%	0%
5.7.) El profesor provoca en los niños el uso de la argumentación para defender sus tesis.	100%	0%	0%	0%	0%
5.8.) El profesor provoca en los niños la representación mental para anticipar los hechos.	70%	30%	0%	0%	0%
5.9.) EL profesor desarrolla en el niño la formulación de hipótesis frente a situaciones nuevas	100%	0%	0%	0%	0%
5.10.) El profesor apoya a los niños a establecer relaciones en el tiempo	70%	30%	0%	0%	0%

Elaborado: Dalia Palomeque

En los resultados observamos que las personas están de acuerdo y total de acuerdo.

GRÁFICO 8

ANÁLISIS GLOBAL-VARIABLE FUNCIONES COGNITIVAS



En términos globales el 60% de la población está total de acuerdo y el 40% están entre total de acuerdo y acuerdo. Segmentando dichas escalas podemos afirmar que las personas están 100% de acuerdo (total acuerdo y acuerdo). Estos resultados nos indican que las funciones cognitivas son esenciales para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

2.8 Propuesta de formación psicopedagógica basada en la experiencia de aprendizaje mediado para los profesores de la escuela intercultural Bilingüe CECIB-BELÉN

La propuesta de formación psicopedagógica basada en Experiencia de Aprendizaje Mediado, que se plantea para los docentes de la escuela BELÉN a través del proceso de Investigación-Acción, permitirá que desde la actuación y participación comprometida de los profesores se cumpla con ese reto de preparar al hombre para la vida, por que como dice Feuerstein: *“El ser humano no es sólo producto de sus genes, es la suma de todas las experiencias de la humanidad. De generación en generación se transmiten pensamientos, valores, deseos, sueños, fantasías; una forma de organizar la realidad”* (Feuerstein1987) esto es, entregarle algo más que contenidos o información, desarrollar

sus capacidades para aprender a aprender, para saber definir y resolver problemas, más allá de las tareas escolares

Feuerstein (1987) señala claramente que el mayor aporte de su teoría de modificabilidad de las estructuras cognitivas está en destruir los estereotipos de que el potencial intelectual es inalterable, es sostener que el ser humano está dotado de una plasticidad que hace posible su modificabilidad cognitiva, a pesar de las barreras aparentemente infranqueables que pudieran existir” *el cerebro determina nuestro comportamiento, tanto como éste a aquel. El cerebro actúa bajo presión y responde a nuevas alternativas ante la necesidad... en todo individuo hay una opción...*” y esa opción está dada por la Experiencia de Aprendizaje Mediado que de manera intencionada y significativa ejerce el mediador sobre el sujeto, seleccionando, organizando y relacionando los estímulos para transmitir al individuo esos valores, motivaciones, contenidos y estrategias que le permitan proyectarse y enfrentarse a nuevas situaciones.

2.8.1 Qué es La Experiencia de Aprendizaje Mediado

La EAM. es la calidad de interacción generada por la interposición de un mediador que orientan en el individuo, la observación, la comparación, la contrastación, de sucesos, objetos, la creación de instrumentos conceptuales etc. permitiéndole beneficiarse de la exposición directa a los estímulos, lo lleva a la meta cognición en cuanto le da la posibilidad de ser consciente de su propia forma de aprender, de cómo están implicadas en él las funciones cognitivas, encontrar las estrategias para intervenir y mejorar su propio proceso, el estudiante aprende sobre lo que es capaz de aprender, y ese conocimiento desarrolla en él su capacidad de modificarse permanentemente.

Para lograrlo requiere tres condiciones:

a).- coherencia psicológica, en tanto el mediador sepa adaptarse a la capacidad del alumno y sus posibilidades para aprender, permitiéndole descubrir para entenderse así mismo.

b).- coherencia de contenidos, que implica partir de los conocimientos previos que trae el alumno y saber suministrarlos en su complejidad, abstracción, eficacia y modalidad, de manera adecuada según el sujeto.

c).- motivación ,basada principalmente en la relación y afecto entre el mediador y el mediado a fin de crear esa actitud favorable para aprender y

e).-aplicación o utilidad , buscando el conocimiento significativo tanto para el alumno como para el profesor.

Desde esta dimensión y convicción , hemos definido el Programa de formación en Experiencia de Aprendizaje Mediado EAM, como el conjunto de metodologías, principios, criterios, procesos, estrategias, materiales y otros medios didácticos, tendientes a garantizar que los docentes conozcan, comprendan, apliquen y validen la Experiencia de Aprendizaje Mediado como estrategia didáctica para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de mejorar su rendimiento escolar, y por ende sus posibilidades de acceso a la educación secundaria y de adaptación y desenvolvimiento en el medio urbano.

La capacitación, seguimiento, auto-evaluación y retroalimentación permanentes que constituyen elementos claves de la propuesta, conforman un modelo de formación docente que debe dar como gran resultante, si es aplicado con el compromiso y rigor requeridos, el desarrollo integral de los estudiantes, más allá de l aprendizaje efectivo de los contenidos curriculares determinados, Una educación para la vida, es lo que persigue la propuesta a través de convertir al profesor en un verdadero mediador entre el estímulo y el conocimiento como lo plantean Vygotski, Feuerstein y el gran pensador cubano, José Martí.

2.8.2 Fundamentos metodológicos de la propuesta de formación

Para conformar el Programa de formación psicopedagógica del docente es necesario tener en cuenta sus fundamentos metodológicos o regularidades, los cuales se expresan a continuación:

- El carácter científico de los contenidos que se desarrollen.
- El enfoque del sistema, la organización y la asequibilidad de la enseñanza.
- La vinculación de la teoría con la práctica.
- El carácter consciente, la motivación y la actividad independiente.
- La correspondencia de las necesidades sociales, la actividad educativa y las necesidades de perfeccionamiento docente.
- La determinación de necesidades de formación, las posibilidades internas de satisfacción y la preparación de los facilitadores (personas que demuestren su competencia y maestría pedagógica

En relación con el enfoque de la Modificabilidad Cognitiva en el que se sustenta el método de Experiencia de Aprendizaje Mediado, el propósito de mejoramiento de las habilidades y capacidades del docente, requiere como condición básica, la **internalización** de los conocimientos y el **compromiso** consciente que lleve a la modificabilidad permanente, no sólo de los alumnos sino también de los profesores transformados en mediadores. Así la aplicación apropiada del programa de formación del docente se fundamenta en las siguientes tareas básicas;

- Diagnóstico de las necesidades de formación.
- Programación de las formas, modalidades y actividades requeridas para atender las necesidades de formación pedagógica identificadas, que en este caso se orientan hacia la estrategia didáctica mediante la aplicación del EAM.

- Control, y evaluación de los resultados, a través de un seguimiento constante, tanto en el aula como en sesiones de auto-evaluación colectiva.
- Redefinición de nuevas acciones de formación, a partir de la valoración reflexiva de los resultados.

2.8.3 Programa de formación docente sobre el método de Experiencia de Aprendizaje Mediado

Título Del Curso: La experiencia del Aprendizaje mediado y su aplicación en el aula

Objetivos Generales:

- a).- Promover en el maestro una sensibilidad y compromiso que le permita convertirse en un mediador capaz de modificar su propio comportamiento profesional, modificar el proceso de aprendizaje de sus alumnos y modificar las relaciones e interacciones entre los miembros de su comunidad educativa, potenciando las oportunidades educativas y sociales de los alumnos.
- b).-Desarrollar capacidades, destrezas y habilidades en los docentes basados en la experiencia de aprendizaje mediado, para la transferencia de los resultados a otros contextos similares

Objetivos Específicos

- Analizar los fundamentos teóricos de la propuesta de Feuerstein sobre la modificabilidad cognitiva estructural y de los principio de la EAM, en función de la aplicación de dichas experiencias en el contexto de su práctica pedagógica.
- Conocer y operativizar el método de experiencia de aprendizaje mediado para su aplicación en el aula.

- Entrenar a los profesores sobre la utilización de los componentes de EAM en las clases de Matemáticas y Lenguaje
- Implementar el sistema de auto-evaluación y retroalimentación colectiva, Como estrategia de mejoramiento de los procesos didácticos.

2.8.4 Sistema de Conocimientos.

2.8.4.1 Módulo I

- Las teorías del aprendizaje: Principios pedagógicos derivados del pensamiento de Vygotski, y Piaget,
- La propuesta teórica de Reuven Feuerstein; La modificabilidad Cognitiva estructural. componentes de la propuesta: EAM, PEI, Ambientes activos, LPAD
- Principios en que se sustenta la Modificabilidad Cognitiva Estructural: El sistema de creencias y su impacto en la acción pedagógica de los maestros
- Ambientes activos modificantes y ambientes pasivos aceptantes
- La Deprivación cultural, la identidad y la experiencia de aprendizaje mediado
- El acto mental y las funciones cognitivas: fases del acto mental de entrada, elaboración y salida.
- Evaluación y seguimiento: Planificación y desarrollo de sesiones demostrativas y de aplicación en el aula sobre identificación de funciones cognitivas y creación de ambientes activos modificantes. Revisión y auto-evaluación colectiva de la aplicación del Módulo I en los grados 5, 6 y 7 de básica. los profesores de 1, 2 y 3 de básica participarán como observadores.

Tiempo de aplicación: 30 horas académicas de clases presenciales y 10 horas académicas de seguimiento y auto evaluación.

2.8.4.2 Módulo II

- Los criterios de mediación y las interacciones mediadas:
- Criterios Universales: Intencionalidad - reciprocidad, trascendencia, significado
- Otros criterios de mediación: mediación del sentimiento de competencia; del optimismo; del sentimiento de compartir; del control y regulación de la conducta; de la búsqueda de objetivos y conducta planificada; de la novedad, complejidad y desafío; del ser humano como un ser cambiante; del sentido de pertenencia; de la individualidad y diferenciación psicológica;
- Estilos de mediación y el rol del mediador.
- Funciones cognitivas deficientes: mecanismos de mediación
- Introducción a la planificación: - El esquema de resolución de problemas como recurso de planificación,- El mapa cognitivo, preparación de sesiones de clase.
- **Evaluación y seguimiento:** Grabación y análisis de sesiones de clase para auto evaluación, basados en la aplicación de los criterios de mediación, y esquema de Resolución de Problemas, revisión de documentales y videos específicos al tema. Observaciones directas en clase. Asesoría en la formulación de mapas cognitivos, planificación de sesiones.

Tiempo de aplicación: 30 horas académicas de clases presenciales y 10 horas académicas de seguimiento y auto evaluación

2.8.4.3 Módulo III

- Refuerzo teórico de la Propuesta de EAM
- Aplicación del Esquema de Resolución de problemas para el manejo de las funciones cognitivas
- Caracterización de la población según las funciones cognitivas
- Auto evaluación: como elaborar y poner en práctica indicadores para medir el propio desarrollo: análisis de videos de clases tomados en sesiones prácticas y cotidianas.
- Elaboración y manejo de fichas de planificación, evaluación y control del progreso de los estudiantes
- El estilo de interrogación: preguntas apropiadas para una reciprocidad exitosa
- Evaluación y seguimiento. Revisión de sesiones de clase con el conjunto de profesores, apoyo a la planificación y elaboración de fichas de seguimiento y control de aprendizaje de los alumnos, análisis del uso global de las herramientas de EAM en el aula.
- Evaluación final del proyecto y retroalimentación con la autoridades y padres de familia, estudiantes.

Tiempo de aplicación: 30 horas académicas de clases presenciales y 10 horas académicas de seguimiento y auto evaluación, en este módulo se incluyen las sesiones de evaluación final

2.8.4.4 Organización Metodológica para el desarrollo del programa de formación

- El programa se iniciará con el personal docente de todos los niveles o grados, aunque las sesiones específicas de aplicación se harán expresamente en los grados 5, 6 y 7 de básica, en las clases de castellano y matemáticas.
- Se permitirá la participación en calidad de observadores de padres de familia, que expresamente manifiesten su intención de participar

limitando su número y frecuencia a fin de no alterar el ritmo normal de la actividad docente. Igualmente estos criterios se aplicarán a la presencia de autoridades y profesores de otras instituciones,

- En los cursos de capacitación, se podrán integrar hasta 20 personas, previamente seleccionadas y calificadas para su participación:

Serán criterios para esta selección:

- Que sean profesores de escuelas interculturales bilingües de la ciudad de Guayaquil
- Que sean autoridades expresamente delegadas por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la costa y Galápagos
- Que sean padres de familia interesados en participar en el proyecto para apoyar a la escuela y al proceso de educación de sus hijos
- Que permanezcan en la capacitación durante los 3 módulos, de forma continua
- Que no registren más del 10% de inasistencias,
- puntualidad y participación activa tanto en la capacitación como en los eventos de evaluación.
- Que entreguen todos los materiales, trabajos independientes, registros, etc, que se planteen durante la capacitación por parte de los facilitadores.

En el caso específico de los profesores que se comprometan a aplicar los conocimientos en el aula y acepten el registro videográfico y su posterior análisis en el colectivo de los participantes, para lograr la retroalimentación propuesta

En el caso de las autoridades que establezcan las relaciones necesarias para buscar la transferencia del proyecto a otras instituciones educativas similares

2.8.4.5 Implementación de la propuesta formativa, reflexiones necesarias.

La propuesta de capacitación se desarrollará en tres módulos de 30 horas académicas cada uno, más 30 horas de aplicación, práctica, seguimiento y evaluación (10 en cada módulo), por tanto tendrá una carga horaria total de 120 horas académicas.

El programa contará con el aval de la Dirección de Educación Intercultural, para emitir un certificado válido para el ascenso de categoría de los profesores que cumplan las exigencias establecidas.

Cada módulo tendrá además de las clases magistrales, ejercicios prácticos, trabajo de lectura y estudio independiente y mecanismos de auto evaluación, seguimiento y retroalimentación individual y colectiva.

La aplicación práctica de sesiones de EAM en clase y la utilización directa de los instrumentos y materiales didácticos

Se realizarán sesiones demostrativas de parte de los técnicos especialistas en la aplicación de EAM, y utilización de materiales y herramientas pedagógicas diseñadas para este fin

El seguimiento y auto evaluación colectiva con retroalimentación permanente, se hará en base al análisis de videos sobre el uso de los criterios de mediación, que cada profesor realice en clase (las sesiones serán grabadas para el respectivo análisis), la revisión de resultados en el logro de aprendizajes de los niños, medidos a través de las fichas recontrol de aprendizajes, la asesoría y revisión permanente de los documentos de planificación de cada sesión, además se discutirá en grupo las reflexiones, informes, logros y dificultades detectadas por cada profesor durante la aplicación del programa.

El análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la observación, la aplicación práctica son estrategias que llevarán a la aprehensión de los contenidos y metodología propuestos.

2.8.4.6 Instrumentos y materiales de apoyo:

Bibliografía especializada, fotocopias, videos para estudios de casos de aplicación de criterios de mediación, registro videográfico, fichas de registros de evaluación, avances de aprendizajes, informes, matriz de sesiones de planificación, mapas cognitivos, planificación de sesiones de clase, instrumentos de PEI (seleccionados de manera explícita por demostraciones), y otros materiales didácticos Materiales especialmente diseñados para aplicación en el aula de matemática y lenguaje¹³

2.8.4.7 Evaluación

Dentro de los principios de la evaluación cualitativa, ya señalados, se hará uso de técnicas como: la observación participativa, la auto evaluación y retroalimentación colectiva, el análisis de videos elaborados sobre la base de los temas de clase o sobre la actuación directa del profesor en el aula, los grupos de trabajo, y la socialización en asambleas comunitarias, entrevistas, y revisión documental, seguimiento y control de tareas y aprendizajes de los alumnos, planificación de sesiones, asesoría en la planificación, trabajo independiente, estudios de casos ejercicios prácticos ,etc.

Es oportuno señalar que como vía para retroalimentarnos sobre el nivel de satisfacción de los profesores implicados en esta experiencia, se propone un instrumento, como referente que puede condicionar una valoración desde una perspectiva integral en cuanto al proceso de

¹³ Los materiales didácticos y las referencias teóricas han sido tomadas con la respectiva autorización, del Centro autorizado por el ICELP para el Ecuador, del Programa del Muchacho Trabajador del Banco Central del Ecuador, el mismo que a su vez cuenta con el aval científico, legal y pedagógico del ICELP de Israel y de la Universidad Diego Portales de Chile

capacitación, al igual que un instrumento para la valoración de la satisfacción de los padre de familia, de seguimiento de los logros de aprendizajes de los estudiantes, los mismos que deben aplicarse en una fase previa al inicio de la aplicación del método , y luego al concluir del año lectivo.

En esta misma línea se señala que el proceso de capacitación del docente tiene un carácter de continuo, y a partir de la metodología de la investigación-acción, como filosofía que sustenta el presente estudio, se irán planificando nuevos cursos de capacitación en respuesta a las necesidades formativas del docente de CECIB- BELÉN, como proceso que desencadena la profesionalización pedagógica de los docentes, en función de garantizar la calidad educativa en la formación integral de los estudiantes, en respuesta a las exigencias de la sociedad ecuatoriana contemporánea.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.- A partir del análisis teórico metodológico que sustentan la formación psicopedagógica de los docentes de la escuela intercultural bilingüe CECIB- BELEN con carácter de continuo y ,de manera particular ,en el tema referido a la Experiencia de Aprendizaje Mediado ,consideramos que el método propuesto ofrece una propuesta innovadora para la capacitación de los profesores desde la visión instructiva, educativa y desarrolladora, sustentada, como premisa pedagógica, en la atención de la diversidad cultural, la integralidad y el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes para su mejor desempeño en el aprendizaje.

2.-La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) por sus características , ofrece al profesor estrategias para el desarrollo de las funciones cognitivas de los estudiantes, una adecuada interacción que fortalezca la identidad y la relación con su cultura y posibilite mejores condiciones de adaptación al medio, lo cual, de ser seguido conforme el plan propuesto, se expresará directamente en un mejor desempeño escolar , y la disminución de la deserción y pérdida de año.

3.-Los expertos, a quienes con el carácter de investigación piloto, se consultó sobre la pertinencia del método, y cuyas respuestas fueron evaluadas cuantitativa y cualitativamente, coincidieron totalmente en que los criterios expuestos como fundamentos del método, son absolutamente necesarios para desarrollar en el estudiante esas capacidades intelectuales y valores humanos y sociales requeridos para lograr su desarrollo integral, con lo cual se superarían los riesgos potenciales de privación cultural, que podrían amenazar a los estudiantes debido a las debilidades detectadas tanto en lo que se refiere al uso de la lengua materna como en la transmisión de los valores culturales propios .

4.-La investigación –acción participativa ,como propuesta metodológica planteada para todo el proceso , promueve no sólo la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, sino que además se constituye en un factor de desarrollo de todos los sujetos implicados, fortalece su autoestima y mejoran la interacción social provocando un cambio significativo en las formas de relación colectiva .

Recomendaciones

Una de nuestras recomendaciones está dirigida a los institutos superiores de formación de profesores de educación intercultural bilingüe del país, en el sentido de revisar el currículo de formación de los futuros profesores, para que se ajuste a las exigencias de la educación contemporánea sin dejar de profundizar en la comprensión y aplicación de los principios, fines y contenidos del modelo de Educación Intercultural Bilingüe ,factor fundamental para garantizar la eficacia y efectividad de su futura acción como docentes en diferentes contextos del país.

La DINEIB, deben aportar al mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas mediante acciones de asesoría, capacitación y apoyo que permita a los profesores mejorar su desempeño en la tarea docente.

Igualmente recomendamos que debe emprenderse de inmediato en una revisión del currículo y los materiales didácticos a fin de que estos respondan a las necesidades educativas de los estudiantes de contextos urbanos, pues si bien es cierto que existe una propuesta bastante desarrollada del modelo intercultural, esta se dirige especialmente para el sector rural de la región interandina.

2.10 Bibliografía

- ÁLVAREZ de Zayas, Carlos. *Es Vida*. (CD. 2004).File:///D:/Teoria de la Enseñanza/ESVIDA /index.html. 22/07/2004.
- ÁLVAREZ de Zayas, Carlos. *El Diseño Curricular*. CD. Universidad de Cienfuegos Cuba.2005 (material entregado en la maestría en Docencia realizado en ESPOL. Ecuador, 2005.
- AUSUBEL, David P. *Adquisición y Retención del Conocimiento. Una Perspectiva Cognitiva*. Título original: *The Acquisition and Retention of Knowledge*. (Holanda 2000) Traducción Genís Sánchez Barberán. Editorial Paidós. Buenos Aires .Argentina, 2002.
- BRAVO, López Gisela. *Una estrategia para la formación permanente del profesorado de secundaria básica desde la comunicación didáctica*. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, 2004. OK
- BRUNER, Jerome S. *Desarrollo Cognitivo y educación*. Selección de textos de Jesús Palacios. Traducción J. M. IGOA, R. Arenales, G. Solana, F. Colina. 1edición (1988) 4º edición (reimpresión.) Ediciones. Morata. Madrid, 2001.OK
- CÁCERES, Maritza. “Enfoque Histórico Cultural.” CD. 2004.
- CAJIAO R., Francisco. *La Formación de Maestros y su impacto Social*. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia 2004.
- CALERO, María. Dolores. (Coordinadora) *Modificación de la Inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Ediciones Pirámide. Madrid. S/f.
- CAMPBELL, Donald y STANLEY Julián C. *Diseños Experimentales y Cuasi Experimentales en la investigación social*. Título original .*Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research* (1edición

en inglés, 1966). 1 edición en castellano, 1973 autorizada por Rand McNally & Company, 8° reimpresión. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina, 2001

- CASTELLANOS, Doris. *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, La Habana, 1999.
- DIAZ-BARRIGA, Frida y otros. *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. Editorial Trillas. CD. s/f, s/l. (entrega de ESPOL. Maestría en Docencia II Versión 2004
- DUBROVSKY, Silvia (comp.) *VIGOTSKY Su Proyección en el pensamiento actual* Ediciones 1° edición. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina 2000.
- ECO, Humberto. *Como se Hace Una Tesis. Título original: Come si fa una tesi di laurea*. (Tascabali Bompiani, 1977) Versión castellana Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Editorial Gedisa. Barcelona España, 1993.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *La Inteligencia Atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina 1987
- FEUERSTEIN, Reuven. "La EAM y las categorías de mediación" Conferencia en Seminario Internacional sobre Modificabilidad Cognitiva, Israel, (ICELP) MIRA EDITORES. 1997.

- Internacional Center for the Enhancement of Learning Potencial, Jerusalem, Israel. MIRA Editores. Zaragoza España. S/f.
- FEUERSTEIN, Reuven, Martínez Beltrán, otros. *¿Es modificable la inteligencia?* Congreso de la AEMC. Madrid, 1996, Seminario de Utrecht, 1996, Seminario de Paris, 1996. Editorial BRUÑO. Madrid, 1997.
- FEUERSTEIN, Reuven. Serie: Documentos Teóricos. Fuente: Universidad Diego Portales .Santiago de Chile. Reproducción Programa del Muchacho Trabajador. Centro autorizado en Ecuador (ICELP) Quito, 2005.
- FEUERSTEIN, Reuven: Serie: Conferencias. (Publicación no revisada por el autor). Reproducción Programa del Muchacho Trabajador. Quito, 1998.
- FLOREZ Ochoa, Rafael. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. McGRAW -HILL. Bogotá, Colombia, 1994
- FRAWLEY, William. *Vygotski y la Ciencia Cognitiva* Título original: Vygotski and Cognitive Science. Harvard University. Cambridge (Mass) 1977. Traducción Víctor Manuel Arnáiz .Ediciones Paidós. Buenos Aires Argentina, 1999.
- GIMENO Sacristán, José. *Poderes inestables en educación*. 2º edición Ediciones. Morata, Madrid ,1999.
- GIMENO Sacristán, José .*Educación y convivir en la Cultura Global*. 2º edición. Ediciones Morata .Madrid 2002.
- GIMENO Sacristán, José. PÉREZ Gómez. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Editorial AKAL Universitaria .s/f, s/l.
- GUTIÉRREZ, Pérez Francisco, PRIETO Castillo, Daniel. *La Mediación pedagógica*. Colección RNT C # 1. San José , Costa Rica, 1991.

- KUPER Wolfgang (comp.) *Pedagogía Intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe.* ED, ABYA-YALA, Quito ,1993.
- KUPER, Wolfgang (comp.) *Investigación pedagógica Intercultural Bilingüe.* Vd., ABYA-YALA .Quito, 1993.
- LIVINA, Lavigne y otros. *Los Proyectos Educativos. Una estrategia para transformar la escuela* Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona La Habana , Marzo,2001.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. *Psicología y pedagogía.* (1edición 1986).Traducción del italiano MA Esther Benítez. 2edición. .Editorial Akal S.A. Madrid ,2004
- MARTÍNEZ, Beltrán José M^a. *La Mediación en el proceso de aprendizajes.* Ed.Bruño. Colección nueva escuela. s/f-s/l
- MORENO Díaz, Alonso. *El Portafolio Docente. Editado y Distribuido por Instituto ZAMORANO y GTZ. ESCHBORN,1995*
- PAIN, Sara. *Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de Aprendizaje* .Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.1983.
- PIAGET, Jean. *De la Pedagogía.* Título original De la Pédagogie. Publicado en francés (París 1998) Traducción Jorge Piatigorsky. Editorial PAIDOS Buenos Aires, Argentina, 1999
- PIAGET, Jean. *Estudios de Psicología Genética.* título original: Problèmes de psychologie génétique. (1972) Emecé Editores .10° reimpresión. Buenos Aires, Argentina, 1997.
- POZO, Juan Ignacio. *Adquisición del Conocimiento* Ediciones Morata. Madrid, 2003.

- POZO, Juan Ignacio. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. 2º edición. Ediciones Morata. Madrid ,1993.
- SABARIEGO Puig, Marta. *La educación Intercultural ante los retos del siglo XXI* Editorial DESCLÉE BROUWER S.A. BILBAO, 2002.
- SÁNCHEZ Parga, José. *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas* Editor, Centro Andino de Acción Popular CAAP. Quito, 2005.
- TRYPHON, Anastasia, VONECHE, Jacques (comp.) *Piaget-Vygotski: La génesis social del pensamiento. Título original .Piaget-Vygotski. The Social genesis of Thought (1996)* Traducción Jorge Piatigorsky. Editorial PAIDOS. Buenos Aires, Argentina,2000.
- UNESCO “.Marco de acción de Dakar: educación para todos”.adoptado por el Foro Mundial Sobre Educación. Dakar (Senegal) abril del 2000. www.unesco.org/efa abril ,2006.
- VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras Escogidas*. tomos II y III .Edición en lengua rusa a cargo de V. V. Davydov . Título original: Sobrania Sochinenii Tom vtoroi.Problemi obshei psijologii. Editorial Pedagógica (Moscú 1982). Traducción José María Bravo. Edición en lengua castellana por Amelia Álvarez y Pablo del Río. Visor Distribuciones S.A. Madrid, 1993.
- WERTSCH, James V. *Vygotski y la Formación Social de la Mente*. Título original: Vygotski and the social formation of mind (Harvard Collage 1985). Traducción Javier Zanón y Monserrat Cortés. Ediciones. Piados. Barcelona ,2001.
- BAÑO Hifong, Mercedes. *Estrategias de Enseñanza Basada en la individualidad de los estudiantes para la vinculación de los contenidos de la asignatura Fundamentos de Mercadeo con la Formación Integral del Ingeniero*

- *Comercial de la ESPOL*. Tema de Tesis previo la obtención del título de Magíster en Docencia e Investigación Educativa. Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador...s/f.
- FARIÑAS León, Gloria.: “Vygotski en la Educación Superior Contemporánea: perspectivas de aplicación.”. Curso 2. Universidad de la Habana.2006.
- FEUERSTEIN, Reuven: Serie Aprendiendo a Pensar. Guía de apoyo a mediadores. (Material de uso interno).Producción Programa Muchacho Trabajador. Quito, 1996.
- FUNES, Nicolás.” La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo. El profesor como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Artículo en modificación de la inteligencia”, coordinado por Maria Dolores Calero. ED. Pirámide. S. A. MADRID
- LEON García, Margarita.” Modelo Teórico de la Integración Escuela Politécnica Mundo Laboral en la Formación de Profesionales de Nivel Medio en Cuba.” CD. Maestría en Docencia e Investigación Educativa. ESPOL 2005.
- RUFFINELLI V., Andrea. ”Modificabilidad Cognitiva en el aula reformada. Revista UMBRAL 2000- N°9. www.reduc.cl Aruffine@cide.cl.Santiago. 2002.
- SANJUAN Bosch, Maria Aurelia. *Las Competencias Profesionales Básicas del Especialista en Medicina General Integral: Una Propuesta*
- *Metodológica de Evaluación en el Municipio de Cienfuegos*. Tesis en opción al grado científico de Master en Ciencias de la Educación. Universidad de Cienfuegos, Cuba .2004.

- UNIVERSIDAD CATOLICA de Chile Pontificia. *Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación*. Facultad de Educación .Santiago de Chile, 1996.