

**ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL**  
**Facultad de Ciencias Humanísticas y Económicas**



**TÍTULO DE TESIS**

**El tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de Mecánica Automotriz del Instituto Suárez. Una propuesta de formación del profesorado.**

**Propuesta de Tesis de Grado presentada al Consejo Directivo**

**Previa a la obtención del Título de:**

**Magíster en  
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Presentada por:**

**FRANKLIN BOLÍVAR HERRERA SUÁREZ**

**Guayaquil – Ecuador**

**2006**

## RECONOCIMIENTOS

Esta tesis no se pudo llevar a cabo sin la intervención directa de varias personas que coadyuvaron para su elaboración, para todos ellos mi mayor sentimiento de amor, amistad y gratitud eterna.

Quiero nombrar en primer lugar a Dios único horizonte cierto que tengo en mi vida, quien me ha colmado de bendiciones, gracias mi Señor.

A mi familia soporte diario y alegría de mi vida, sin su apoyo y amor sería imposible concluir cualquier proyecto en mi vida, gracias Valerie, Franklin, Andrés, Eduardo, Mercedes, Oswaldo, Fanny e Iván, sin ustedes a mi lado cualquier logro en mi vida no tendría sentido.

A mi directora de tesis la Dra. Maritza Cáceres, por su disponibilidad personal para leer analizar, dirigir, sugerir y orientar detalladamente a nivel científico este trabajo. Así mismo quiero agradecerle el afecto y el apoyo que me ha dado para la culminación del mismo.

Al colectivo de profesores de la Unidad de Formación Artesanal Instituto Suárez con el que he llevado a cabo esta investigación, porque gracias a su colaboración me permitieron realizar esta investigación.

A los profesores Luisa Baute, Gisela Bravo, Carlos Cañedo, Abel Quiñónez, Octavio Valdés y Silvia Vásquez docentes de la universidad de Cienfuegos Cuba, quienes, con su solidaridad y conocimientos, me ayudaron a crecer profesionalmente, favoreciendo la realización de esta tesis y sobre todo por que con ellos aprendí que lo mas importante de un docente es la pureza y amor que encierra todo ser humano. Gratitud a mis queridos y eternos maestros.

Katherine Chiluita y Enrique Peláez docentes de la ESPOL, quienes por su esfuerzo y constancia dirigidas a mi formación coadyuvaron para la realización de este trabajo.

A todo el personal administrativo y de servicio del ICHE quienes se esforzaron para brindar un servicio óptimo aporte al desarrollo de esta investigación.

A mis compañeros del masterado y ahora amigos de quienes valoro su tenacidad y constancia para su formación y de sus reflexiones y aportes que influyeron positivamente en esta labor.

A todos los que contribuyeron de alguna manera al desarrollo de este trabajo, mil gracias.

# **TRIBUNAL DE GRADUACION**

---

**MSC. OSCAR MENDOZA MACIAS  
PRESIDENTE**

---

**DRA. MARITZA CACERES MESA  
DIRECTORA DE TESIS**

---

**MSC. MARCO TULIO MEJIA  
VOCAL PRINCIPAL**

---

**MSC. PATRICIA VALDIVIEZO  
VOCAL PRINCIPAL**

## **DECLARACION EXPRESA**

La responsabilidad por los hechos ideas y doctrinas expuestas en esta tesis me corresponden exclusivamente, y el patrimonio intelectual de la misma a la Escuela Superior Politécnica del Litoral.

(Reglamentos de exámenes y títulos profesionales ESPOL)

---

AB. Franklin Bolívar Herrera Suárez

## RESUMEN

Esta investigación se fundamenta en una propuesta de formación del profesorado en función al tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza en la especialidad de mecánica automotriz, en la unidad de formación técnica artesanal Instituto Suárez de la ciudad de Guayaquil.

Ha sido desarrollada en el marco de una investigación cualitativa, recurriendo a técnicas como la observación participante, los grupos de discusión, como métodos de recogida de información propios de los estudios sobre métodos de enseñanza.

Esta propuesta prioriza la participación directa de los docentes como respuesta al mejoramiento del proceso de enseñanza y cuyo centro son los procesos de intercambio, reflexión y enriquecimiento profesional.

Con esta investigación y su implementación se propiciara el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes en la especialidad de mecánica automotriz con la posibilidad de transferir la propuesta de formación a otras especialidades del Instituto Suárez y a otras instituciones educativas interesadas.

# ÍNDICE

<b>RECONOCIMIENTO</b>	<b>I</b>
<b>TRIBUNAL DE GRADUACION</b>	<b>II</b>
<b>DECLARACION EXPRESA</b>	<b>III</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>Capitulo I</b>	<b>19</b>
<b>UNA MIRADA A LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO</b>	
I.1 La formación y el desarrollo profesional de los docentes	20
I.2 La formación y desarrollo profesional del docente en América Latina	25
I.3 La formación inicial y permanente del profesorado en colegios técnicos artesanales del Ecuador	31
I.4 El profesorado y los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje	32
I.4.1 El objetivo: ¿Para que se aprende y enseña?	32
I.4.1.1 Clasificación de los Objetivos	33
I.4.2 El contenido: ¿Qué se aprende y enseña?	36
I.4.3 El método: ¿Cómo se aprende y enseña?	39
I.4.3.1 Clasificación de los métodos de enseñanza	41
I.4.3.2 Métodos expositivos: conversación o dialogo y explicación o relato	43
I.4.3.3 Método Elaboración Conjunta	46
I.4.3.4 Método de trabajo independiente: observación, experimentación y trabajo con material bibliográfico	47
I.4.3.5 Método Reproductivo: explicativo-ilustrativo y	

reproductivo	53
I.4.3.6 Métodos Productivos: búsqueda parcial o conversación heurística, métodos problémicos y método investigativo	54
I.4.4 La Forma: ¿Dónde y cuando se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje?	64
I.4.5 Los Recursos didácticos o medios de enseñanza: ¿Con que enseñar y aprender?	65
I.4.6 La evaluación del aprendizaje: ¿Qué, como y cuando evaluar?	67
I.4.6.1 Funciones de la evaluación del aprendizaje	69
<b>Capítulo II</b>	<b>73</b>
<b>HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
II.1. Caracterización del contexto donde se desarrolla el estudio	74
II.2 Rasgos que deben caracterizar los métodos de enseñanza en la organización de una clase de mecánica automotriz	75
II.2.1 Cualidades y dimensiones del método de enseñanza	77
II.2.2 Aspectos del método de enseñanza	78
II.3 La propuesta de formación del profesorado	83
II.3.1. Fundamentos psicopedagógicos que sustentan la propuesta de superación del profesorado	84
II.3.2. La superación del docente desde la didáctica y los métodos de enseñanza	85
II.3.3 Propuesta del curso de superación del profesorado en el Instituto Suárez.	89
<b>Capítulo III</b>	<b>98</b>
<b>EL PROCESO METODOLOGICO DE INVESTIGACIÓN</b>	

III.1. Concepción metodológica de la investigación	99
III.1.1 Estudio de antecedentes y tendencias	99
III.1.2 Diagnóstico del estado actual del problema	100
III.1.3 Construcción del modelo de Superación	100
III.1.4 Validación teórica del modelo	100
III.2 Exploración de la realidad: un acercamiento a la formación a la de los docentes del Instituto Suárez	102
III.3. Diagnostico de necesidades formativas de los docentes	106
III.4 Consulta a Especialistas	108
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>112</b>
Conclusiones	113
Recomendaciones	115
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b>	

## Introducción

La Educación es considerado como un asunto de interés prioritario que ha generado desde finales de los años ochenta y en los noventa un análisis más profundo en diferentes ámbitos que va desde lo social, cultural, científico, tecnológico, económico y lo político; en donde se manifiesta una tendencia hacia la calidad educativa para mejorar las condiciones de vida de las naciones como aspecto prioritario al debate y el perfeccionamiento educacional.

Desde esta perspectiva, la educación tiene una función social y liberadora del ser humano. Los denominados "pilares del aprendizaje del siglo XXI", definidos por la UNESCO, y replanteados por el PRELAC (Regional Education Project for Latin America and the Caribbean) constituyen una excelente guía para interrogarse acerca de los sentidos y contenidos de la educación: **Aprender a ser** para conocerse y valorarse así mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida. **Aprender a hacer** desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones, trabajar en equipo, y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales. **Aprender a conocer** para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollarse en la sociedad del conocimiento. **Aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. A ellos, hay que añadir "**Aprender a emprender**", para el desarrollo de una actitud proactiva e innovadora sustentado en modelos de formación por competencias, haciendo propuestas y tomando iniciativas. Los aprendizajes señalados han de capacitar a cada persona para construir

su proyecto de vida y han de orientar la acción de las instituciones educativas para que esto sea posible.

En este contexto la escuela y las instituciones encargadas de controlar la actividad docente y la vida escolar han pretendido, partiendo de diversos enfoques, elevar el desarrollo profesional y personal de sus educadores, se necesitan cambios, no solo en la calidad de los centros educativos sino también en la forma de pensar y actuar de los profesores porque son los principales protagonistas de las transformaciones que hoy día la sociedad ecuatoriana necesita y exige. No basta, solamente con pensar en cambios más o menos radicales, necesitamos que se entienda que es en la práctica donde surgen estas transformaciones, en función de consolidar un proceso formativo desde la práctica con una concepción integral.

Bajo estos supuestos en el contexto nacional e internacional se ha incrementado la demanda de profesionales calificados en mecánica automotriz, esta situación ha incrementado el número de jóvenes que optan por seguir una carrera técnica, corta y lucrativa, en la actualidad los colegios fiscales de nuestro país son insuficientes para cubrir esta demanda y satisfacer los requerimientos de estos jóvenes. Según Silvia Coello la aparición de los institutos tecnológicos y con ello el exceso de mano de obra calificada es una de las causas, que anotan los expertos, para que el título de bachiller se haya devaluado a la hora de conseguir un trabajo. Los bachilleres técnicos, sin embargo, tienen más oportunidades laborales.

La institución de donde emerge el problema es el Instituto Suárez, entidad Técnico Artesanal Particular, ubicada en la ciudad de Guayaquil, que trata de suplir esta demanda, el curso de estudio es el cuarto año de la especialización de mecánica automotriz, esta institución con 40 años de labor, tiene como objetivo principal el de incorporar a la comunidad personal calificado para llenar las plazas de trabajo existentes, los

estudiantes en su mayoría son de estratos económicos bajos, en ellos se observa un gran ímpetu en aprender pero también se hace relevante los problemas socio económicos de su situación.

En el desarrollo de este trabajo en el periodo lectivo 2005 - 2006 se registraron bajos niveles de aprendizaje en la rama en mecánica automotriz, además, se apreció la falta de planificación de clases por parte de los docentes. Se realizaron observaciones dirigidas, entrevistas y evaluaciones a los docentes y estudiantes y se estableció que uno de los problemas existentes era la falta de formación de los docentes en pedagogía y el tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza en el proceso de enseñanza - aprendizaje, un 90% de los docentes en la especialidad de mecánica automotriz no posee una formación inicial en ciencias de la educación dificultando la planificación y desarrollo efectivo del proceso de enseñanza - aprendizaje

Los docentes en esta área son personas experimentadas en su especialidad técnica, pero sin formación en cuanto a la utilización adecuada de métodos de enseñanza que sirvan como base para conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes. Ante esta realidad nos planteamos ¿Cómo contribuir a la preparación del profesorado en la utilización didáctica de los métodos de enseñanza con un carácter activo, que promuevan el proceso de enseñanza \_ aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

El objeto de estudio es la formación permanente del profesorado en la especialidad de Mecánica Automotriz, nos centramos en el tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza como campo de acción

Trazamos como objetivo general el diseño de una propuesta de formación permanente del docente, sustentada en el tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza, en función de propiciar el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del cuarto año de la especialidad de mecánica automotriz del Instituto Suárez

La formación de docentes es vista como un proceso permanente, de constantes aprendizajes que encierran componentes culturales, éticos, sociales, psicológicos, conocimientos disciplinares y competencias metodológicas y didácticas. Elementos que, en su conjunto, crean nuevas formas de aproximarse a la realidad y que resultan indispensables para la praxis profesional del docente (Imbernón, 1994).

La preparación de los ciudadanos de un país es una de las necesidades más importantes a satisfacer en cualquier sociedad, lo que se convierte en un problema esencial de la misma. Una nación moderna requiere que todos sus miembros posean un cierto nivel cultural que le posibilite desarrollar una labor eficiente. Un país desarrollado, o que aspire a serlo, tiene que plantearse el objetivo de que todos sus miembros estén preparados para ejecutar un determinado papel, entre las múltiples funciones que se llevan a cabo en el seno de dicha sociedad. Aquel país en el que todos sus ciudadanos ejecutan sus labores a un nivel de excelencia es una nación preparada y puede ocupar un lugar de vanguardia en el concierto universal de los estados. Una sociedad está preparada cuando todos o la mayoría de sus ciudadanos lo están; un individuo está preparado cuando puede enfrentarse a los problemas que se le presentan en su puesto de trabajo y los resuelve. De ese modo el concepto preparación se convierte en el punto de partida de la ciencia pedagógica, y categoría de la misma. (Carlos Álvarez, 1999)

La formación docente en el procedimiento didáctico de la utilización adecuada de los métodos de enseñanza son una respuesta positiva para este problema porque motiva a los estudiantes a participar en su aprendizaje y por ser el área de mecánica automotriz una rama eminentemente técnica-práctica es importante mantener al estudiante activo y con esto los objetivos son alcanzados en un alto nivel.

Referente a los métodos activos, Rousseu en su Emilio dice haced que vuestro alumno se halle atento a los fenómenos de la naturaleza, y en breve le haréis curioso; pero si queréis sostener su curiosidad, no os deis prisa a satisfacerla. Poned a su alcance las cuestiones y dejad que el las resuelva. No sepa nada por que se lo hayáis dicho, sino porque lo haya comprendido el mismo; invente la ciencia y no la aprenda. Si en su entendimiento sustituís una vez sola la autoridad a la razón, no discurrirá mas y jugara con el la opinión ajena.

Porlán y Rivero (1998) afirman que para desencadenar procesos de suficiente extensión y profundidad, que dejen huellas en el conjunto del sistema, es necesario trabajar con estrategias complejas de cambio, que traten de incidir en las diferentes variables de lo que ellos denominan «contexto». Dentro de este contexto, la implicación activa, consciente e interesada de los profesores/as es imprescindible; sin ella ningún tipo de cambio es posible.

Para lograr un hombre instruido, desarrollado y educado se requiere de un proceso docente-educativo que promueva un nivel de asimilación productivo, pero además motivado, afectivo, emotivo que estimule a los escolares y los incorpore conscientemente a su propio desarrollo. El profesor, como sujeto activo del proceso docente-educativo, lo guía y establece los mecanismos de influencia sobre el estudiante, a través de la comunicación oral y corporal y, por medio del ejemplo personal para lograr la transformación del educando. Una de las características importantes del método es la motivación.

Según Ricardo Solana "La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía."

El manejo adecuado de los métodos de enseñanza es trascendental para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Según Carlos Álvarez, el método es la organización interna del proceso docente-educativo, es la organización de los procesos de la actividad y la comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo

Existen varias clases de métodos de enseñanza, en nuestro caso vamos a proponer en primer plano que a través de la capacitación los docentes determinen al método como componente del proceso de enseñanza aprendizaje y acuerden métodos convenientes para la enseñanza de mecánica automotriz, desarrollando un conjunto de contenidos y habilidades necesarios para alcanzar un aprendizaje significativo en los educandos

El insumo más importante en este trabajo es el humano, la formación de los docentes depende de la voluntad y vocación de ellos, el apoyo recibido por las autoridades del plantel y sus instalaciones utilizadas para llevar a cabo este proyecto fueron cedidas si condicionamientos que limiten esta investigación.

En los objetivos planteados se establece el determinar los fundamentos teóricos que sustentan el tratamiento didáctico de los métodos activos de enseñanza en el proceso de formación permanente del profesorado, además, identificar los métodos utilizados por los docentes del cuarto año de mecánica automotriz del Instituto Suárez, para luego, elaborar una propuesta para la formación permanente del profesorado en el adecuado tratamiento didáctico de métodos de enseñanza que promuevan un adecuado aprendizaje de los educandos del cuarto curso en la especialidad de mecánica automotriz para que al final de este trabajo validar a través de criterios de expertos la propuesta elaborada en función de su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje

La Idea a defender en este proyecto investigativo es el diseño de una propuesta de formación permanente del profesorado, sustentada en un proceso de formación en la práctica pedagógica, que se consolide en un proceso de superación y de análisis de la práctica pedagógico en el colectivo docente, que les permita un adecuado tratamiento didáctico de los métodos activos de enseñanza, permitirá atenuar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes del cuarto año en el área de mecánica automotriz.

Las tareas científicas se precisan en:

1. Determinar los fundamentos teóricos que sustentan la formación del profesorado y el tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza de en el proceso de formación permanente del profesorado.
2. Identificar los métodos utilizados por los docentes del cuarto año de mecánica automotriz del Instituto Suárez.
3. Elaborar una propuesta para la formación permanente del profesorado en métodos activos que promuevan un adecuado aprendizaje de los educandos del cuarto curso en la especialidad de mecánica automotriz.
4. Validar a través de criterios de expertos la propuesta elaborada en función de su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje

El aporte práctico de la investigación se concreta en la propuesta de formación del profesorado, de la especialidad Mecánica Automotriz, sustentado en un proceso de superación y de análisis de la práctica pedagógico en el colectivo pedagógico. La novedad científica del trabajo se sustenta en la posibilidad de transferir la propuesta de formación a otras especialidades del Instituto Suárez y a otras instituciones educativas interesadas.

En la presente investigación se parte de un problema existente que emerge de la necesidad de formar técnicos capaces de desarrollar actividades propias de su especialidad en el campo laboral y así contribuir con el progreso de la sociedad, se pudo establecer esta situación a través de observaciones y otras técnicas de recolección de datos, con un enfoque cualitativo, es así que pudimos constatar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Esta es una característica del paradigma socio crítico, que se asemeja al paradigma cualitativo y se desarrolla bajo un objetivo transformador.

Sé establece una orientación cualitativa y transformadora, obteniendo datos, cuantificándolos pero de una óptica cualitativa. Esta investigación se desarrolla a través del método inductivo por que parte de un problema de aula, de carácter particular, para que las aportaciones logren un cambio multiplicador y general, desde el contexto histórico vigente en esta investigación educativa.

“En la ciencia crítica, la idea de causalidad se encuentra en confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual.” (Popkewitz, 1988, Pág.77).

La propuesta de formación docente en la aplicación adecuada de los métodos de enseñanza el proceso de enseñanza-aprendizaje, la experiencia adquirida y sus resultados son una oferta para solucionar el problema planteado y serán parte innovadora del desarrollo educativo en el área técnica de mecánica automotriz.

**Los métodos de investigación en el nivel teórico** se aplicaron los métodos:

**El Histórico lógico:** Propiciará el análisis de los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta.

**Analítico-sintético:** Para penetrar en la esencia del proceso de formación del docente y posteriormente con el uso de la síntesis establecer los nexos entre cada una de las etapas que lo conforman y descubrir relaciones esenciales.

**La Inducción-deducción.** Para la integración de cada una de las etapas del proceso de formación desde sus partes al todo integrador y viceversa.

**La Modelación** para la representación esquemática de la propuesta de formación del profesorado, desde la perspectiva de la concepción integradora.

#### **Métodos y técnicas del nivel empírico:**

**La Encuesta:** Ha sido aplicada a los docentes con el objetivo de valorar sus percepciones con relación a la aplicación de los métodos activos de enseñanza en la práctica pedagógica.

**El Análisis de documentos,** se han analizado los planes de clases de los docentes con el objetivo de diagnosticar las dificultades en cuanto a los procesos de planificación del proceso pedagógico.

**Los Grupos de discusión,** con el objetivo de reflexionar colectivamente el proceso de formación integral del estudiante, la utilización didáctica de los métodos de enseñanza en función de garantizar un aprendizaje en los estudiantes que les permita un saber hacer.

**La Observación:** Con el objetivo de observar el desarrollo de las clases y de las actividades prácticas, haciendo énfasis en la utilización de los métodos de enseñanza.

**Criterio de especialistas:** Para evaluar el grado de aceptación de la propuesta de formación, con el objetivo de su perfeccionamiento.

En el capítulo 1 se incluye los aspectos esenciales de la formación permanente del profesorado, su desarrollo, la formación inicial y permanente del profesorado en colegios técnicos artesanales del Ecuador y los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje. En el Capítulo 2 vemos la Caracterización del contexto donde se desarrolla el estudio, los rasgos que deben caracterizar los métodos de enseñanza en la organización de una clase de mecánica automotriz y La propuesta de formación del profesorado. En el Capítulo 3 se plantea la concepción metodológica de la investigación, un estudio de la realidad donde se desarrolla este trabajo, se presenta un diagnóstico del estado actual del problema, además, se incluye la validación teórica del modelo propuesto, las necesidades de los docentes y la consulta a especialistas con lo cual se determina la funcionalidad del modelo de superación presentado. En la parte final se presentan las conclusiones y recomendaciones que el presente estudio genera.

# **CAPITULO I**

# **CAPITULO I UNA MIRADA A LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.**

## **I.1. La formación y el desarrollo profesional de los docentes**

Distintos investigadores, como Coll (1987), Gil (1993), Hurd (1994), Niedo y Macedo (2004), desde las más diversas regiones del planeta, coinciden en la necesidad de transformar en profundidad las concepciones y prácticas educativas predominantes en escuelas y universidades.

Durante las últimas décadas del pasado siglo, en muchos sitios del mundo, se han destinado importantes medios y recursos para desarrollar infraestructuras, incrementándose así la cantidad y la calidad de los servicios docentes a partir del aprovechamiento de cuantiosas experiencias, innovaciones y resultados de la propia investigación pedagógica. Sin embargo, a pesar de lo anterior, así como del tiempo dedicado y del esfuerzo realizado por los profesores, se plantea que todavía el fracaso docente, a escala mundial, es significativo. Los estudiantes no se apropian de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores esperados.

Como consecuencia de la imperiosa necesidad de considerar el impacto de la ciencia y de la tecnología en el desarrollo socioeconómico, cultural y en el bienestar de la sociedad en su conjunto, en todos los países se ha tomado conciencia acerca de la urgencia de proveer educación para todos, sin distinción de ningún tipo (UNESCO, 1993; Niedo y Macedo, 2004).

Ante la complejidad de los cambios a que la sociedad contemporánea está siendo sometida, difíciles y espinosos serán los caminos por los cuales la formación de docentes, en el siglo XXI, deberá transitar, eso, si se persiste en el interés de formar profesionales que sean capaces de actuar de acuerdo a la realidad de su tiempo.

Hablar de la formación del personal docente en la actualidad, sin buscar las raíces que la caracterizan, se convierte en una tarea difícil ya que las

concepciones que rigen la práctica docente están profundamente vinculadas a su desarrollo histórico.

Una de las cuestiones más cruciales en la formación del profesorado es el mismo concepto de enseñanza y de educación que se tiene, ya que de él se deriva la visión de cómo debe ser y actuar el profesor. Generalmente, ambas cosas van en paralelo, aunque éste no sea siempre el caso. En la historia de la enseñanza, varias teorías didácticas han proporcionado concepciones diferentes de cómo es, o debe ser, una clase. Éstas siempre han dependido del sistema de valores predominante en cada momento. Dichos sistemas de valores constituyen la base del pensamiento del profesor, así como su paradigma para la toma de decisiones, sin embargo el tema de cómo enseñar a aprender a los estudiantes se ha descuidado, dejando en muchos casos a la espontaneidad y experiencia de los docentes.

Desde estos supuestos que se tornan como regularidades internacionales, y que se reflejan en el contexto ecuatoriano de manera muy pertinente, nos parece oportuno retomar los fundamentos aportados por Pérez Gómez (1992), cuando refiere diferentes modelos y/o paradigmas diferenciados en la formación del profesorado. Desde este análisis se precisa de forma coherente una clasificación en relación a los modelos de formación de profesores desde la didáctica general y diferencia cuatro perspectivas para enfocar el tema:

- Perspectiva académica: que a, su vez, distingue dos enfoques: el llamado enciclopédico (relacionado con el conocimiento disciplinar y cultural) y el comprensivo (relativo al conocimiento disciplinar y de contenido pedagógico)
- Perspectiva técnica: con otros dos modelos: el de entrenamiento y el de adopción de decisiones
- Perspectiva práctica: también con dos enfoques: el tradicional y el reflexivo sobre la práctica
- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: finalmente, con dos enfoques: uno de crítica y

reconstrucción social y el de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

Implícita en esta clasificación, subyace la idea de diferenciar distintas maneras que tiene el profesorado de reflexionar y actuar sobre la práctica educativa. Además de la distinción clásica, de John Dewey, entre *acción rutinaria* (orientada, sobre todo, por la costumbre, la externa y las circunstancias) y *acción reflexiva* (la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia a la luz de los fundamentos en los que se apoyan y de las consecuencias a las que conduce), se suelen distinguir distintos niveles de reflexividad. Por ello, se distinguen tres niveles de “reflexividad”: técnica, práctica y crítica.

Primero: en la reflexión **técnica**, interesa la eficacia y la eficiencia de los medios utilizados para alcanzar determinados fines, sin revisarlos por sí mismos. Segundo: en la reflexión **práctica**, la tarea consiste en explicar y aclarar los supuestos y predisposiciones que subyacen a la actividad docente y evaluar la adecuación de los objetivos educativos hacia los que lleva la actividad. En este caso, se considera que cada acción se relaciona con determinados compromisos de valor y la mayor o menor conveniencia de fines educativos en mutua competencia, así como en qué medida los alumnos alcanzan los objetivos concretos a los que se orienta su trabajo. Por último, la reflexión **crítica** incluye, en el discurso sobre la acción práctica, los criterios morales y éticos. En este caso, la principal preocupación se refiere a si los objetivos, actividades y experiencias educativas conducen a formas de vida caracterizadas por la justicia, la equidad y la felicidad concreta para todos, y a si la actividad docente, y los contextos en los que se desarrolla, se orientan a la satisfacción de necesidades humanas importantes y sirven para el cumplimiento de objetivos humanos de interés.

También en la literatura más diversa iberoamericana se distinguen, entre otros muchos posibles, seis tipos de tendencias o paradigmas, identificado cada uno de ellos por un calificativo que designa cierta

tipología del oficio profesor y que, por su aparente simplicidad e interés, hemos decidido añadir aquí (ej: Valle, 2000). Se habla de:

- Un “profesor culto”, aquel que domina los saberes
- Un “técnico”, que adquirió sistemáticamente los saber-hacer (*know-how*) técnicos
- Un “práctico artesano”, que adquirió, en el propio terreno, los esquemas de acción contextualizados
- Un “práctico reflexivo”, que construyó para sí un saber desde la experiencia
- Un “actor social”, implicado en proyectos colectivos y consciente de los desafíos antropológicos de las prácticas cotidianas
- Una “persona” relacionada consigo misma y con su auto desarrollo

El “profesor culto” es, aún hoy, una concepción de formación bastante dominante. Es la concepción en la que el profesor tiene el papel principal como transmisor de saberes disciplinarios, ocupando, estos saberes, el primer plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe ser un especialista, casi enciclopedista, que sólo domine las bases teóricas y prácticas de la Pedagogía. Este profesor debe ser un aplicador de los principios de estudio establecidos, lo que trae consecuencias importantes en la manera de estructurar su formación.

El “profesor técnico” posee una formación basada en la concepción de “puesto de trabajo”, en la que se definen las funciones y tareas a realizar. Su conocimiento está basado en una idea aditiva de la adquisición de conocimientos, que son estructurados y construidos, paso a paso, para aprender a hacer.

El “profesor artesano” es aquel que puede ser considerado como un improvisador, capaz de juntar los materiales disponibles y estructurarlos intuitivamente. Un improvisador que, a partir de sus representaciones anteriores y de sus esquemas de análisis de las situaciones, toma las decisiones necesarias para su quehacer cotidiano.

Una vez que el oficio docente, aunque a pasos lentos, se va fortaleciendo cada vez más como una profesión, el “profesional de la enseñanza o el práctico reflexivo”, será aquel que, a lo largo de su formación, va adquiriendo conocimientos y técnicas que lo habilitan para resolver autónomamente los problemas no rutinarios de sus actividades cotidianas. En este caso, de acuerdo con lo que afirma Paquay (2001; 140) “la profesionalización es también la capacidad de capitalizar la experiencia, de reflexionar sobre la propia práctica para reorganizarla”. Esta concepción es, en la actualidad, defendida por innumerables investigadores, que sustentan la idea del “profesor práctico reflexivo” (Zeichner 1987 y 1993; Shön, 1992; Arnaus y Contreras, 1995; Paquay, 2001).

El profesor “actor social” es aquel implicado en proyectos colectivos, interdisciplinarios, participante de los proyectos de desarrollo y de gestión de la institución educativa.

De acuerdo con el paradigma personalista, el profesor es, ante todo, una “persona” en evolución que busca su desarrollo personal y relacional.

Cada uno de los seis tipos de paradigmas comentados contiene ideas propias para la formación de su correspondiente modelo de profesor. En cada uno identificamos lo que –al decir de Paquay– podríamos llamar *competencias prioritarias*, es decir, “un conjunto diversificado de conocimientos de la profesión, de esquemas de acción y de posturas que sólo movilizan las del ejercicio del oficio” (2001; 12), así como también de estrategias y métodos de formación para la obtención de estas competencias.

Así, ante tanta diversidad, podríamos rechazar algunos y adoptar otros o, como defiende Valle (2000), buscar una posición de análisis del valor de cada una de estas concepciones, considerando que una verdadera, revela diferentes facetas del mismo oficio docente. Un estudio más detenido de estos paradigmas nos muestra que cada uno puede ser visto como un complemento del otro.

En la actualidad, cuando se revisan los programas que se utilizan en las Universidades para abordar los modelos de formación, suele notarse que estos se explican, primeramente, desde los dos paradigmas predominantes de la investigación social, el positivista y el constructivista, llegándose a la elaboración de distintas concepciones sobre profesionalidad y, dentro de ella, sobre la enseñanza como profesión.

Es así como, en la literatura en boga, se encuentra un primer modelo de *formación de profesorado basado en las llamadas competencias docentes*, el que básicamente responde al llamado paradigma tecnológico. Éste es utilizado para dar fundamento científico a la figura de la profesión docente con una orientación racional-técnica, para lo cual se utilizan los conceptos de funciones, conductas y habilidades docentes, además de las necesitadas construcciones relativas a la observación y la supervisión.

Un segundo modelo de mucho consenso es el de la *formación del profesorado basada en la reflexión sobre su propia práctica* explicada, generalmente, desde el paradigma del pensamiento del profesor. Su fundamento científico se sustenta en los planteamientos teóricos asociados a los conceptos de: el profesor como profesional reflexivo, el pensamiento práctico, la reflexión en la acción y el desarrollo profesional a través de la investigación (Cascante, 1989).

A partir de estos dos modelos principales, es posible encontrar las más variopintas matizaciones que, mientras más recientes sean, mayor toque de post modernidad le van dando al tema, en términos de improntas sociales y tecnológicas, donde el tema de las tecnologías de la información y las comunicaciones se tornan muy recurrentes.

## **I.2. La formación y desarrollo profesional del docente en América Latina**

En el ámbito latinoamericano, cuando se intenta definir el perfil que deben tener los maestros y profesores, también a efectos de su formación,

resulta común encontrarse dos tendencias principales. La tendencia a la *simplificación*, cuando se dice *qué debe saber y saber enseñar* el docente, y la de *la falta de jerarquización*, cuando se presentan *extensos enunciados de cualidades y conocimientos* que éste debería poseer. Nosotros consideramos necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso, dando cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizando la atención y jerarquizando las condiciones que se pretendan.

Braslavsky (1998) afirma que los profesores, para desempeñar los roles vinculados a la mediación de los conocimientos, actualmente en proceso de proliferación, según él, deberían tener *competencias* vinculadas con:

- La resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico-didácticas” y “político-institucionales”
- Desafíos más estructurales, a las que denomina “productivas e interactivas”
- Procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, que denomina “especificadoras”

Sostiene que las competencias pedagógico-didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias efectivas de intervención didáctica. Respecto a las competencias institucionales, plantea que los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc, y los espacios externos a la escuela.

Por otra parte, opina que las competencias productivas tienen que ver con la capacidad para estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad, para orientar y estimular los aprendizajes de niños y

jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro, ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Concluye que, si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización, para enfrentar el volumen de conocimientos propios del cambio de siglo, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Los modelos de formación que se presenten, de cara al futuro, deben buscar desarrollar la capacidad para resolver problemas profesionales y adquirir habilidades para disponer de un repertorio de técnicas y procedimientos prácticos. Para reconstruir la profesión docente que la sociedad del siglo XXI necesita, tenemos que aceptar el desafío de ampliar el horizonte cultural e intervenir activa y comprometidamente como ciudadanos en el mundo que nos toca vivir.

También en relación al perfil profesional docente que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas, parece existir una creencia compartida entre los expertos:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos
- Principios éticos sólidos, expresados en una auténtica vivencia de valores
- Sólida formación pedagógica y académica
- Autonomía personal y profesional
- Amplia formación cultural, con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar, con acierto y seguridad, los diversos desafíos culturales

- Capacidad de innovación y creatividad

Con esto, se pretende que docentes y alumnos, en situación mutua de aprendizaje, orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad en la que viven. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos, para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la conjetura, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Asimismo, se reconoce que, para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado, es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

Todo parece indicar que la forma en que conocemos, y cuánto y cómo aprendemos, sin lugar a dudas, está cambiando. Transitamos a otro paradigma, evitando una serie de problemas. Será necesario, entonces, diseñar planes que abarquen la formación de competencias a través de: programas de capacitación y perfeccionamiento, adecuados a los requerimientos del sistema educativo, de las instituciones y personales; programas de descentralización con mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que atienden, el establecimiento de incentivos tanto profesionales como salariales para motivar un buen desempeño laboral, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño.

En Gimeno (1983;59-60), encontramos esta reflexión:

*“La realidad actual [...] nos sugiere que las decisiones pedagógicas de enseñanza están condicionadas fundamentalmente por dos fuentes de*

*influencia. 1) Las exigencias institucionales y curriculares expresadas en programas, libros de texto y marco material de enseñanza. 2) La 'mentalidad psicopedagógica' del profesor, formada por unos conocimientos personales sobre cómo comportarse con el alumno, cómo aprenden estos, etc. Se trata de un pensamiento poco estructurado, escasamente diferenciado, no explícito generalmente, que no incluye el propio comportamiento del profesor como explicación del fracaso escolar, adquirido por socialización más que por una formación que es escasamente operativa."*

En relación con las necesidades de formación del profesorado, Shulman (1986a, 1986b, 1987) indicó que, aunque casi todo el mundo conviene en afirmar que un profesor de calidad debe dominar adecuadamente la disciplina que enseña, sigue sin quedar claro el tipo de conocimientos que necesita para enseñar de un modo eficaz. Abreviando el punto de vista de Shulman, se puede aseverar que los profesores necesitan tres tipos de conocimientos (Flores et al, 1999), a saber:

- Un "conocimiento del contenido de la materia", que implica la comprensión del tema como especialista en ese terreno científico o disciplinar: metodología, estructura lógica y estado actual de los contenidos de la disciplina que se trabaja, así como los preceptos que rigen la investigación destinada a la producción de nuevos conocimientos en esa área
- Un "conocimiento del contenido pedagógico", también denominado "conocimiento didáctico del contenido", que hace referencia al empalme entre contenido disciplinar y didáctica, expresando la capacidad del profesor para transponer didácticamente los contenidos disciplinares en representaciones pedagógicas ajustadas a las singularidades cognoscitivas y a la capacidad de los alumnos de un determinado nivel. En un sentido muy próximo al modelo de la "transposición didáctica"

(Chevallard, 1985), se habla de la conversión del “saber experto” en “saber escolar”

- Un “conocimiento del contenido curricular”, que hace alusión al conocimiento, selección y utilización de los materiales curriculares y demás medios tecnológicos que permiten el desarrollo de la instrucción

Para Hernández y Sancho (1993;21), la necesidad de plantearse la formación psicopedagógica para el profesorado de secundaria, motivados básicamente por la situación de entonces en su propio contexto, viene dada, entre otras cosas, por los señalamientos que, en esa dirección, han estado haciendo los propios profesores, los investigadores en educación y la sociedad en general.

Cada vez se hace más patente que, para obtener eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al profesor no le es suficiente el dominio ilustrado de la materia a enseñar, la perfección lógica y la fundamentación precisa de las ideas que explica, su experticia docente ni la introducción de nuevas tecnologías educativas. Le resulta imprescindible, además, mejorar su trabajo de elaboración didáctica (Álvarez,1983), la calidad de todo lo que hace profesionalmente, la tan necesaria vinculación de la teoría con la práctica, así como, y de manera especial, la labor educativa encaminada a la formación de valores y a la educación para la ciudadanía (Martínez et al.; 2000;1-2).

A todo lo anterior, y relacionado muy directamente con la formación del docente, hay que añadir las improntas de carácter social que, indiscutiblemente, inciden, de forma notoria, en esta situación, y que hacen alusión a aquellas cuestiones que, universalmente y cada vez más, favorecen los indeseados procesos de desvalorización del estudio como medio de motivación vital y movilidad social, de desmotivación del discente, de las familias y de los maestros, de descontextualización de la

institución escolar y de disgregación y falta de coherencia en las influencias educativas de los distintos factores de la sociedad.

Ante tales retos, no queda otra opción que aceptar la necesidad de transformar, paulatinamente, algunas concepciones pedagógicas arraigadas en la práctica de los docentes. A semejante conclusión se arriba no sólo después de examinar y meditar críticamente los resultados de años de investigación e innovación educativas, sino también cuando se estudia la poderosa influencia que ejercen en la educación los cambios del contexto sociocultural en que ella está inserta y que evidencian la urgente necesidad de transformar nuestros puntos de vista.

### **I.3. La formación inicial y permanente del profesorado en colegios técnicos artesanales del Ecuador.**

#### **Formación inicial: Instituciones formadoras**

La formación inicial de los docentes de nivel medio la realizan las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de las Universidades estatales y particulares del país.

#### **Admisión**

Para ingresar a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se requiere poseer el título de Bachiller en Ciencias, especialización: Físico-Matemática, Químico-Biológica, Sociales o Educación; o el título de Bachiller Técnico, en sus diferentes especializaciones; y, cumplir con los siguientes requisitos:

- Inscripción para el ingreso, que demanda documentos de identificación personal, título original o acta de grado debidamente legalizada.
- Haber aprobado el curso de nivelación; y,
- Matricularse legalmente.

### **Duración de la formación**

La formación del docente de nivel medio dura cuatro años para la licenciatura y dos años más para el doctorado.

### **I.4. El profesorado y los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje.**

El perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura en particular y del Plan de Estudios en general, exige una acción renovadora en la interrelación de los diferentes componentes didácticos del proceso.

#### **I.4.1. El objetivo: ¿Para qué se aprende y enseña?**

Constituye un problema de actualidad la correcta determinación y formulación de los objetivos de la enseñanza, es decir, para qué se aprende y enseña. Ambos términos forman parte de un mismo fenómeno, los cuales se separan solamente en el plano teórico; el primero se refiere a la precisión de lo que se quiere lograr, y el segundo, la formulación, relacionada con el acto de redactar y expresar estos propósitos. En la literatura pedagógica son numerosos los trabajos que tratan el problema de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellos encontramos diversas definiciones, clasificaciones, funciones, características y principios para la determinación y formulación de los objetivos, de un Plan de Estudios, asignatura y plan de clase.

De las diferentes definiciones encontradas adoptamos para este trabajo la siguiente: *"Es el componente que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación proceso-contexto social y que se manifiesta*

*en la precisión del estado deseado o aspirado que se debe alcanzar en el desarrollo de dicho proceso para resolver el problema"*

Como se deduce de la definición anterior el objetivo hay que redactarlo en términos de aprendizaje, es decir, que tanto para el profesor como para el alumno el objetivo es el mismo y está en función de éste último.

#### **I.4.1.1. Clasificación de los objetivos**

De los diferentes criterios que existen en la literatura pedagógica en torno a la clasificación de los objetivos, adoptamos dos de ellos:

- Nivel de generalidad
- Función Pedagógica

Según el nivel de generalidad los objetivos pueden ser:

**Generales**, expresan las intenciones educativas de un proyecto curricular, de un Plan de Estudios, o de una asignatura. Son los propósitos mas amplios que persigue un programa en cada nivel y su cumplimiento está en función del tiempo de duración de la carrera o de la asignatura dentro de la estructura y organización curricular.

**Particulares o parciales**, se derivan de los generales de la asignatura y corresponden a cada una de las unidades del programa analítico de la misma. Aquí se precisan las intenciones educativas de una parte del contenido (sistema de conocimientos y sistema de habilidades), que se aborda, lo cual debe conducir al logro de los objetivos generales de la asignatura en su conjunto y de los objetivos curriculares del Plan de Estudios.

**Específicos**, se derivan de los objetivos particulares y corresponden a los de las clases de cada unidad didáctica, por lo que existe un mayor grado de concreción de las intenciones educativas. El cumplimiento de estos

objetivos debe conducir al logro de los objetivos de la unidad del programa de la asignatura, como parte de la estructura curricular y contribuir al cumplimiento de los objetivos del plan de estudio.

Atendiendo a la función pedagógica los objetivos pueden ser:

### **Educativos**

Se refieren a la formación de convicciones y rasgos de la personalidad fundamentalmente, mediante la apropiación por el estudiante de los contenidos de las distintas asignaturas del plan de estudio, es decir, a través del cumplimiento de los objetivos instructivos que presupone la formación intelectual del estudiante.

Desde esta perspectiva, dentro del sistema de influencias educativas que propician la formación integral del estudiante, revisten especial importancia aquellas que tienen lugar durante el desarrollo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye la columna vertebral de todo el proceso, dentro del cual cada asignatura del plan de estudio desempeña un papel específico a partir de las potencialidades educativas de los contenidos que abordan. Entre los aspectos a tener en cuenta en la determinación de las potencialidades educativas de las diferentes asignaturas del Plan de Estudios, se encuentran las siguientes:

- El papel en el desarrollo de determinadas capacidades cognoscitivas generales, vinculadas a la lógica de esa ciencia.
- El papel y el lugar de la ciencia a partir de un enfoque histórico conceptual de la misma
- El impacto de los adelantos científicos y tecnológicos vinculados a esa disciplina en el orden social, político, educacional y cultural.
- La caracterización de las principales personalidades científicas de esa ciencia, a nivel mundial, nacional, regional, estatal y local. Su pensamiento social cultural y político.
- La historia de la profesión

- El contexto histórico-social en el que tienen lugar los principales avances científicos y tecnológicos que son objeto de estudio
- Las relaciones del contenido objeto de estudio con diferentes formas de pensamiento social de la época (ético, jurídico, económico, filosófico, político y ambiental)
- El papel y el lugar que desempeñan la disciplina y la profesión ante los desafíos actuales, en condiciones de globalización y neoliberalismo.

Lo anterior resulta esencial para la formación humanista sobre bases científicas de cada una de las disciplinas, superando la actual separación entre lo humanístico y las ciencias naturales, técnicas y agropecuarias.

En la práctica misma de la enseñanza los objetivos no se pueden separar en instructivos y educativos, debe darse la unidad dialéctica necesaria que implica el logro de transformaciones en la personalidad del estudiante. Por ello es necesario el desarrollo de la enseñanza educativa, es decir la enseñanza en función de la educación; así por ejemplo, en las relaciones que se establecen entre el estudiante y el objeto de estudio (contenido), debe surgir la correspondiente motivación como condición para que los conocimientos se conviertan en convicciones en los estudiantes.

El cumplimiento de esta ley pedagógica, la relación entre la enseñanza y la educación se recomienda que a partir de la unidad o tema y la clase o sistema de clases, los objetivos particulares y específicos respectivamente, no se dividan en instructivos y educativos, sino que solamente se formulen en términos de la instrucción, de manera que implícitamente contengan el aspecto educativo.

### **Instructivos**

Se refieren a la asimilación de conocimientos y al dominio de las habilidades por los estudiantes. Es decir, la instrucción de una rama de la cultura, se concreta en las habilidades a formar, las que siempre estarán

asociadas a un conjunto de conocimientos. Por lo anterior, al redactar el objetivo instructivo debemos, ante todo, precisar la habilidad que debe mostrar el estudiante si ha logrado el objetivo. Esta constituye el núcleo del objetivo.

#### **I.4.2. El contenido: ¿Qué se aprende y enseña?**

El contenido es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que expresa la configuración que este adopta al precisar, dentro del objeto, aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura y su estructura de los que debe apropiarse el estudiante para poder operar con el conocimiento en el saber hacer profesional.

En la práctica cotidiana de la educación todavía muchos identifican al contenido de la enseñanza solo con el sistema de conocimientos.

Hay escuelas pedagógicas que bajo la influencia de la pedagogía pragmática, consideran que el contenido debe ser, en lo fundamental el sistema de habilidades y subvaloran a los conocimientos. Otros a partir de un enfoque racionalista menosprecian a la práctica y solo hacen énfasis en el sistema de conceptos. Desde nuestra perspectiva, ninguno de estos enfoques es correcto, solo un análisis dialéctico puede interpretar certeramente dicho componente, es decir, el desarrollo de las habilidades se logra mediante la asimilación de los conocimientos y viceversa, pues ambos elementos se dan en la práctica interrelacionados y así, se deben ofrecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

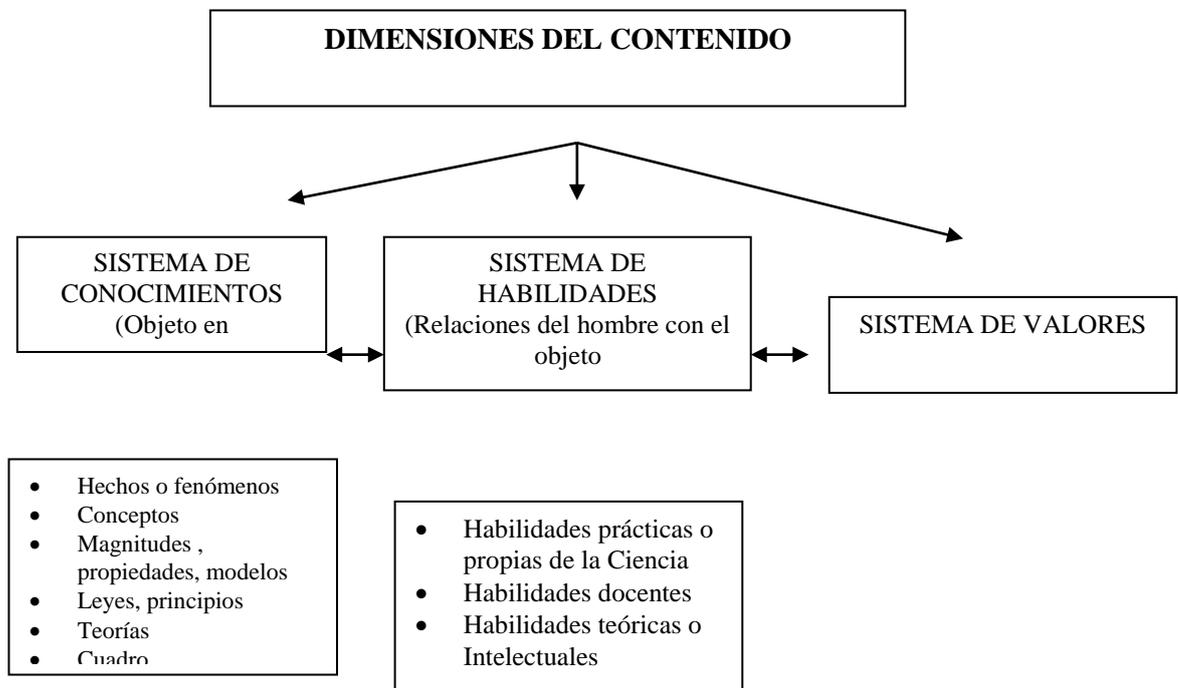
También es necesario comprender que dentro del sistema de habilidades se incluyen a los hábitos, porque a medida que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se van utilizando y ejercitando las habilidades, estas se van automatizando. En una línea de pensamiento similar

podemos plantear que el dominio por el estudiante de las habilidades, va conformando en este sus capacidades, es decir, el complejo de cualidades de la personalidad que posibilitan al ser humano el dominio de las acciones.

Al enfoque anterior se debe agregar que como parte de la cultura, todo contenido tiene un valor propio, vinculado al objetivo a alcanzar. En esta dirección, definimos el valor como la significación del objeto para el sujeto, o sea, el grado de importancia que tiene ese objeto para el hombre que se vincula con él, pues todos los objetos son portadores de valores, en tanto el sujeto lo procese y lo necesite.

De esta manera podemos expresar que el valor tiene en la significación de las cosas su célula, y paulatinamente va realizándose en la personalidad, conformando las convicciones. El objetivo contiene las convicciones a formar, los sentimientos a alcanzar en el estudiante, para esto es necesario precisar en los elementos del contenido de cada asignatura el valor propio del mismo.

A partir de este análisis, se deriva que las asignaturas del Plan de Estudios poseen potencialidades educativas en los contenidos que abordan, pero identificar estas potencialidades es una tarea compleja. Es importante comprender que no se trata de encontrar esquemas generales de actuación para todas las asignaturas, porque esto puede conducir a desvirtuar el accionar educativo de la misma, al hacer que cumpla con funciones que no se corresponden con el papel y lugar que ocupa dentro del plan de estudio. Por lo expresado anteriormente se puede concluir que en el contenido se revelan tres dimensiones.



Estas tres dimensiones se deben interpretar de manera diferente, son tres contenidos distintos cada uno de los cuales conservan su propia personalidad e identidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no existen independientes unos de otros sino que todos ellos se interrelacionan dialécticamente por medio de una triada y conforman una unidad en la integración del todo en sus partes.

En toda ciencia es imprescindible la determinación de su objeto de estudio. El sistema de conocimientos de una rama del saber, que se traslada como contenido al proceso de enseñanza-aprendizaje, es la dimensión del contenido que expresa la reproducción ideal en forma de lenguaje, de los objetos y que se adquieren en el contexto de la práctica y en la transformación objetiva del mundo por el hombre.

### **I.4.3. El método: ¿Cómo se aprende y enseña?**

El problema de los métodos de enseñanza ha sido y es una preocupación permanente de los pedagogos e investigadores en el ámbito educativo a nivel mundial. Las necesidades de la sociedad contemporánea demandan la utilización de métodos que propicien la asimilación consciente de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades creadoras del joven en formación.

Las capacidades creadoras se desarrollan mediante el aprendizaje que realizan los estudiantes en los diferentes niveles educativos, de ahí la importancia que tiene la utilización de métodos de enseñanza que promuevan la actividad cognoscitiva de los alumnos.

En la literatura pedagógica, se plantean diferentes acepciones a los métodos de enseñanza; entre ellas, se pueden encontrar las estrategias de enseñanza, estrategias instruccionales y estrategias metodológicas entre otras.

Sin embargo, método y estrategia no son sinónimos. El método es el camino didáctico-pedagógico, la manera en que el educador realiza la organización, conducción y evaluación del aprendizaje. Estrategia, en cambio, es un conjunto indicado de actividades seleccionadas y organizadas para obtener determinado resultado, esto es, la precisión de los pasos para andar el camino. Una estrategia es un mecanismo específico que consigue desencadenar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de conceptos, procedimientos y actitudes.

Estos términos adquieren sentido en un proceso de formación y en un contexto determinado, ya que no podemos hablar de ellos en forma aislada.

En el marco de este trabajo adoptamos la siguiente definición de Método:

*Es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que expresa la configuración interna del mismo, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo* <sup>1</sup>

El análisis de las distintas definiciones de métodos, nos permite establecer una serie de rasgos característicos de nuestro objeto de estudio:

- Presencia de un objetivo sin el cual no es posible la actividad consciente del estudiante.
- Relación directa entre el objetivo y el carácter de la actividad encaminada a lograrlo, es decir, el objetivo indica cual debe ser el sistema de acciones mientras que el método es la forma en que se llevan a cabo estas actividades, su ordenamiento, secuenciación y organización interna durante la ejecución de dichas actividades
- Utilización de medios, que pueden ser materiales o intelectuales
- La existencia de un objeto de estudio (contenido) sobre el cual recae la acción del método.

De lo expresado anteriormente se evidencia cómo en la esencia del método de enseñanza, esta la relación objetivo-contenido-método.

Desde esta perspectiva, la secuencia de actividades en el método de enseñanza tiene sus particularidades, ya que no solo implica la actividad que desarrolla el profesor (actividad de enseñanza), sino también la que deben realizar los alumnos (actividades de aprendizaje).

Al respecto, una limitación de los métodos de enseñanza tradicionales, consiste en sobre valorar la actividad del profesor, y constituye la causa fundamental del formalismo y el mecanicismo en la enseñanza. Los

---

<sup>1</sup> Alvarez de Zaya Carlos. (/1999). La Escuela en la Vida. Habana .Editorial Pueblo y Educación

métodos de enseñanza contemporáneos favorecen la actividad cognoscitiva de los estudiantes, como premisa para desarrollar el pensamiento creador e independiente.

En la organización didáctica de la clase, los profesores deben diseñar y después desarrollar, métodos que posibiliten que el estudiante integre lo tecnológico con lo administrativo y lo social, y que actúe como lo hará una vez graduado, resolviendo problemas en las diferentes esferas de actuación con una adecuada vinculación teoría práctica.

Desde esta perspectiva el incremento del papel del estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se concreta en los objetivos y el contenido, lo que genera métodos de enseñanza-aprendizaje que tienen que ser fundamentalmente productivos, lo que constituye una regularidad de la didáctica contemporánea.

El estudiante como sujeto de su aprendizaje, es el que más actúa, hace y piensa, generando soluciones productivas y creativas. La contradicción profesión-ciencia, determina el grado de desarrollo de esos métodos y, de los objetivos a alcanzar así como de las habilidades a formar como parte del contenido; en consecuencia por último, de la evaluación a desarrollar.

#### **1.4.3.1. Clasificación de los métodos de enseñanza.**

Los métodos de enseñanza no responden a una clasificación única,. En la didáctica contemporánea existen distintas clasificaciones y por supuesto, cada una de ellas se basa en criterios diferentes. Sin embargo, al analizar cada clasificación, no entran en contradicciones unas con otras, por el contrario, permiten al profesor visualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus distintas aristas.

Resulta imposible señalar una clasificación de los métodos de enseñanza aceptada por todos. Por ello es necesario que el profesor conozca el

estado actual en que se encuentra este problema, que profundice sus conocimientos teóricos y a partir de ellos, enriquecer la práctica pedagógica.

Es necesario señalar que los métodos de enseñanza de carácter general que estudia la didáctica y que ponemos a disposición de los profesores en este trabajo tienen que particularizarse y enriquecerse según las características de cada asignatura, las cuales tienen su didáctica particular.

Hay que destacar que cada método de enseñanza se debe seleccionar y aplicar considerando la relación que tiene con los restantes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no existe un método universal y absoluto, es recomendable la combinación de métodos, en dependencia de las particularidades de los alumnos, los objetivos y el contenido a abordar en cada clase.

#### **Criterios de clasificación:**

En los marcos de este trabajo, adoptamos los criterios de clasificación de mayor relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos son los siguientes:

- Por el grado de participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Por la actividad del profesor e independencia del estudiante, o el carácter de la actividad cognoscitiva
- Por la estimulación de la actividad cognoscitiva-productiva en los estudiantes.

CRITERIOS	MÉTODOS
Por el grado de participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expositivo: Conversación o diálogo Explicación o relato</li> <li>• Elaboración conjunta</li> <li>• Trabajo independiente: Observación, experimentación, trabajo con el material bibliográfico</li> </ul>
Por la actividad del profesor e independencia del estudiante, o el carácter de la actividad cognoscitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproductivo: Explicativo ilustrativo Método reproductivo</li> <li>• Productivos:</li> <li>• Búsqueda Parcial o Conversación heurística</li> <li>• Métodos problémicos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Método Investigativo</li> </ul> </li> </ul>
Por la estimulación de la actividad cognoscitiva-productiva en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos problémicos</li> <li>• Búsqueda parcial o conversación heurística</li> <li>• Método investigativo</li> </ul>

#### **I.4.3.2. Métodos Expositivos**

Se caracterizan por la combinación de la palabra del profesor con la percepción sensorial de objetos y fenómenos, por parte de los estudiantes. Dentro de este grupo se encuentran:

**Conversación o diálogo**, requiere que los alumnos tengan algún conocimiento del contenido objeto de estudio, ya que no puede haber conversación cuando una de las partes, en este caso los estudiantes desconocen por completo el contenido, por lo que este método se apoya

de modo considerable, en la experiencia de los alumnos, la cual se pone en evidencia mediante las preguntas que formula el profesor.

Durante la conversación el profesor lleva a los alumnos hacia la comprensión y asimilación de los conocimientos. Puede formular preguntas para lograr una elaboración conjunta donde el alumno participa activamente. Este método es utilizado para establecer relaciones entre los conocimientos anteriores y los nuevos, transmitir nuevos conocimientos y, también para reafirmarlos y comprobarlos.

En el proceso de la conversación, el profesor tiene la oportunidad de conocer realmente los conocimientos que poseen los alumnos acerca del contenido y además, los educa en la buena costumbre de no dar opiniones superficiales sobre lo que desconocen.

Entre las cuestiones más generales de la metodología para la aplicación de la conversación o diálogo, se encuentra el planteamiento correcto de las preguntas y las exigencias para las respuestas por parte de los estudiantes.

El profesor plantea las preguntas a toda la clase, con el propósito que los alumnos se preparen para la respuesta. Las preguntas deben ser breves, pero formuladas en tales términos que despierten la atención de los alumnos y resulten claras para su nivel de comprensión. No es recomendable hacer preguntas ambiguas, ni preguntas múltiples. Es importante, que en la conversación participe todo el grupo, el profesor será el responsable de dirigir la secuencia de la conversación. El profesor en ningún momento debe permanecer pasivo, tiene la obligación de corregir y puntualizar constantemente todas las cuestiones que no estén claras, dar una explicación científica de los hechos e introducir nuevos materiales que motiven y enriquezcan a los estudiantes.

Por la importancia que tiene la elaboración de las preguntas, ofrecemos a continuación los siguientes requerimientos:

- Deben tener correcta estructura. Es necesario que el profesor tenga en cuenta las reglas gramaticales, de manera que el pronombre interrogativo debe ir al principio de la oración
- Deben ser precisas, las preguntas no deben dar a varias interpretaciones
- Deben ser comprensibles para los estudiantes. Por tanto el profesor debe elaborarlas previamente, ajustándolas a las características de los alumnos, evitando improvisaciones
- Deben estimular el pensamiento de los estudiantes.

**Explicación o relato**, constituye otra forma de los métodos expositivos mediante la cual el profesor trasmite nuevos conocimientos, se diferencia de la conversación porque es una exposición precisa del material de estudio sin la participación activa de los alumnos, sobre la base del análisis de hechos y demostraciones, incluyendo además, la formulación de conclusiones. Es bueno destacar que, independientemente de que se expone un nuevo material, el profesor debe estimular la actividad de los alumnos para que asimilen los conocimientos correctamente. La exposición sistemática del contenido, a través de la explicación puede ser interrumpida por algunas preguntas que el profesor formule a los alumnos. Éstos pueden hacer preguntas también después que el profesor termine su explicación.

Así, en la explicación sistemática del material de estudio, el profesor formula preguntas, muestra láminas, objetos, y utiliza diversos recursos didácticos los cuales permiten esclarecer la comprensión del material que se explica y despertar el interés por el nuevo contenido de estudio. Es necesario apoyarse, durante la explicación en la experiencia de los alumnos, en todo lo que ellos ya conocen parcialmente.

La principal dificultad que se presenta durante la explicación es mantener siempre la mayor atención de todo el grupo, por lo que es necesario alternar este método con otros, como el diálogo o el trabajo independiente.

Una condición indispensable para despertar el interés por la explicación, es el lenguaje en que se exponga. Este debe ser claro, exacto y con palabras muy expresivas, dosificando la cantidad de términos técnicos utilizados.

Una cualidad inalienable en la explicación del profesor es su carácter emocional, de modo que los alumnos capten las relaciones del profesor con el material expuesto, es decir, que produzca en los alumnos la impresión de que ellos han sido testigos de los hechos expuestos.

La explicación tiene sus aspectos positivos, puesto que permite exponer el material de una forma más sistemática, de analizar ante los alumnos un material nuevo, desconocido por ellos. Hay momentos en que es más factible utilizar la explicación que la conversación, pero hay temas, que se ajustan mejor al método de la conversación.

#### **I.4.3.3. Método de Elaboración Conjunta**

Por excelencia es la conversación o diálogo al cual hicimos referencia cuando explicamos los métodos expositivos

#### **I.4.3.4 Método de trabajo independiente**

Consideramos necesario analizar la esencia y clasificación del trabajo independiente antes de caracterizar las formas que adopta éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al introducirnos en el estudio del trabajo independiente se impone como una necesidad para su mejor comprensión, la adopción de un criterio teórico de partida que permita orientar todo el estudio posterior que se haga del mismo.

Sin entrar en una discusión profunda sobre el problema del concepto de trabajo independiente debemos, hacer algunas observaciones al respecto.

Definir el concepto de trabajo independiente es uno de los aspectos más discutidos cuando se aborda este problema en la literatura pedagógica, a tal extremo, que hoy podemos afirmar que no existe un criterio único, es decir, universalmente aceptado al respecto. El problema se resume al hecho incuestionable de que el trabajo independiente se puede caracterizar por un gran número de aspectos tanto interno como externo y que son difíciles de integrar en una sola definición del concepto dado.

Los elementos o aspectos más comúnmente tomados como base para definir el concepto de trabajo independiente son los de: Actividad, Creatividad e independencia. También es frecuente encontrar definido este concepto a través de sus manifestaciones externas organizativas, como es el caso de la definición que plantea que el trabajo independiente es el conjunto de actividades que los alumnos realizan sin la intervención directa del profesor, para resolver las tareas propuestas por éste en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta el presente una de las definiciones más completas para el trabajo independiente es la que lo define como : *el medio de inclusión de los*

*alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, el medio de su organización lógica y psicológica*<sup>2</sup>

El núcleo de cualquier trabajo independiente es la tarea docente o cognoscitiva, ella constituye el punto de partida de la actividad. La tarea incluye en si misma, la necesidad de encontrar y aplicar nuevos conocimientos y procedimientos conocidos hacia la búsqueda de nuevas vías para alcanzar los conocimientos. Los elementos que caracterizan al trabajo independiente tienen una gran relación entre sí; cada uno incluye la exigencias que se relacionan con el anterior y todos, en su conjunto deben desarrollarse mediante la influencia, especialmente programada, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, del trabajo independiente de los alumnos y, por lo tanto es un error confundir el medio con el fin esperado: la actividad, la independencia y la creatividad.

**La actividad** es una característica esencial del hombre, por medio de la cual se desarrollan las propiedades psíquicas de la personalidad. La peculiaridad de la actividad humana es su carácter consiente y orientado hacia un objetivo. En la actividad, por medio de ella, el hombre regula sus objetivos, orienta sus ideas, y se establece el nexo activo entre el hombre y el mundo circundante.

**La independencia** puede analizarse como una cualidad de la personalidad cuyo desarrollo se manifiesta en el aumento de la orientación hacia un objetivo, del autocontrol, de la elevación de la iniciativa del pensamiento crítico y creador. En ella se manifiesta la actividad, la iniciativa, la habilidad de asimilación consciente del material de estudio y la tendencia a lograr por sí mismos nuevos conocimientos. Se manifiesta en la necesidad y la habilidad de pensar independientemente en la capacidad de orientarse en las nuevas

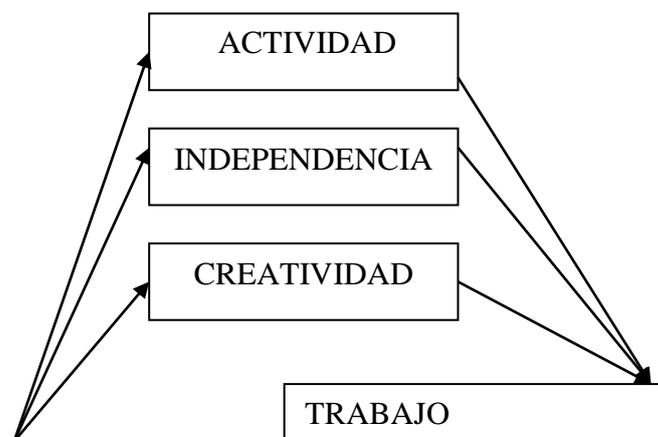
---

<sup>2</sup> Pitkasisti. P.I. 1986. La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Editorial Pueblo y educación. Habana

situaciones y encontrar las vías para su solución. El concepto de actividad es más amplio que el concepto de independencia.

**La creatividad**, constituye una cualidad que se manifiesta en la búsqueda de soluciones a las dificultades que se presentan durante el estudio, y que conduce a una solución o conocimiento, que en alguna medida, pueda representar algo nuevo a la elevación de la iniciativa y del pensamiento crítico, así como la necesidad de encontrar, por sí mismos, nuevos conocimientos y aplicarlos. No puede haber creatividad sin independencia.

**La actividad, la independencia y la creatividad**, se desarrollan en el proceso del trabajo independiente, mediante el sistema de tareas que lo conforman y el desarrollo de estas cualidades en los alumnos, nos permite el aumento de la complejidad del propio trabajo independiente.



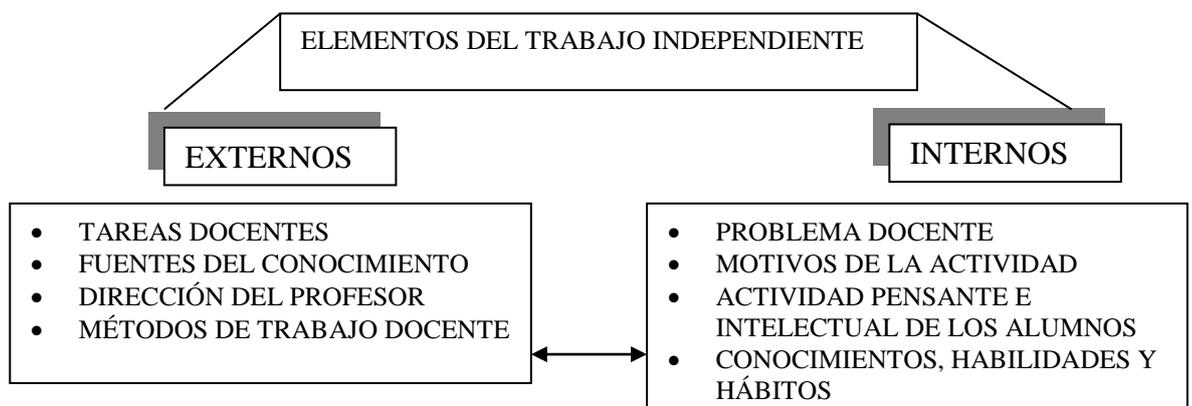
El análisis del problema del pensamiento y del conocimiento individual de los alumnos en la enseñanza, así como la interrelación y la unidad del pensamiento y del conocimiento como componentes de la actividad cognoscitiva de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentan el trabajo independiente como fenómeno didáctico con una doble cualidad., Por una parte como tarea de estudio, que deben cumplir los alumnos a propuesta del profesor en la clase o fuera de ella, y por otra

parte el trabajo independiente constituye la forma de manifestación de la correspondiente actividad de la memoria, del pensamiento y de la imaginación creadora, para cumplimentar la tarea docente .

En correspondencia con lo anteriormente expresado, la forma externa del trabajo independiente como enseñanza, es la tarea docente, y su contenido interno, la tarea cognoscitiva o intelectual. En este sentido, es importante considerar, a la tarea como parte integrante de la clase y no solo la que se orienta para su realización fuera de ésta.

Por lo tanto, la tarea como núcleo del trabajo independiente, actúa como punto de partida de la actividad cognoscitiva independiente y determina una estructura dada a la actividad docente de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de la clase. La tarea incluye en sí, la necesidad de hallar y aplicar los nuevos conocimientos o de buscar nuevas vías y métodos para alcanzarla.

Para entender con mayor claridad la esencia del concepto de trabajo independiente, es necesario tener en cuenta la existencia de un conjunto de elementos externos e internos, que lo caracterizan, como se muestra en el siguiente gráfico:



## **Principios fundamentales para la aplicación del trabajo independiente.**

En la enseñanza de las asignaturas, se pueden considerar como requisitos fundamentales para la aplicación del trabajo independiente los siguientes:

- La correspondencia del contenido del trabajo independiente con las exigencias de los programas analíticos
- La accesibilidad de las tareas de trabajo independiente para los alumnos
- La organización de las tareas de trabajo independiente en un determinado sistema.
- La preparación de los alumnos para el cumplimiento de las tareas, lo cual incluye:
  - Explicar a los alumnos de forma clara y precisa los objetivos y las tareas del trabajo, así como las fuentes del conocimiento que deben emplear
  - Formar en los estudiantes hábitos técnicos y organizativos para el cumplimiento del trabajo
  - Plantear tareas cuya solución requiera de esfuerzos mentales
  - Dosificar el tiempo destinado al cumplimiento de las tareas
- La dirección por parte del profesor del cumplimiento del trabajo independiente de los estudiantes, que incluye la ayuda necesaria cuando surjan dificultades
- El control del resultado del trabajo independiente de los alumnos
- La aplicación de un enfoque diferenciado para los alumnos en el proceso de organización y realización del trabajo independiente.

## **Principales métodos de trabajo independiente de los alumnos.**

**La observación**, este método de trabajo independiente contribuye al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos. Observar no

quiere decir simplemente mirar y luego reproducir lo que se ha visto. Esta consiste en la percepción sensorial directa de los objetos y fenómenos, orientada hacia un fin determinado. La observación tiene un carácter selectivo por lo que la atención del alumno debe concentrarse en la tarea orientada por el profesor, de no ser así, la observación puede convertirse en una simple contemplación que conduce inevitablemente a impresiones superficiales, desligadas entre sí y carentes de significación para el conocimiento de la realidad objetiva. Cuando la observación persigue un fin determinado, entonces sí contribuye a enriquecer los conocimientos. Es importante señalar que la observación será efectiva si los alumnos están preparados para realizarla.

**El experimento**, además de las demostraciones experimentales que realice el profesor, el experimento que realiza el propio alumno, bajo la dirección del profesor tiene una importancia aún mayor, ya que incluye la observación y al mismo tiempo sirve para iniciar la actividad práctica de los alumnos. Por su contenido el experimento es más rico que la observación, acercando más a los alumnos a la esencia del fenómeno, a la comprensión de las relaciones causales entre los fenómenos, conduciéndolos así a un conocimiento más profundo de los contenidos programáticos.

Los trabajos de experimentación que realizan los alumnos no solamente contribuyen a asimilar mejor los conocimientos, sino que estimulan también en ellos el espíritu de observación, el pensamiento lógico y la iniciativa personal. A través de este método se desarrollan los hábitos fundamentales de observación y experimentación

**El trabajo con libro de texto y materiales complementarios**, Este método puede ser utilizado en la clase en combinación con otros métodos, o extra clase en la realización de tareas y actividades de estudio individual.

Constituye una importante fuente de adquisición de conocimientos por lo que es necesario desarrollar habilidades para el trabajo independiente. Entre las habilidades fundamentales están las siguientes: Encontrar lo fundamental del material y lo secundario, tomar notas y redactar el plan de exposición, resumir las ideas en cuadros y esquemas entre otros.

#### **I.4.3.5. Métodos Reproductivos:**

Los métodos reproductivos se caracterizan porque los alumnos asimilen conocimientos elaborados y reproducen los modos de actuación que ya conocen. Dentro de este grupo se incluyen el método explicativo ilustrativo y el método reproductivo propiamente dicho.

**El explicativo-ilustrativo**, presupone, la utilización de fuentes y medios de información, tales como la palabra del profesor, la lectura de documentos e inclusive grabaciones; la exposición de objetos naturales y otros medios de enseñanza. Como se evidencia, en este método de enseñanza la actividad de los alumnos consiste en todos los casos en la percepción, la comprensión y la memorización, pero no es el que más contribuye a la formación de hábitos y habilidades para utilizar los conocimientos asimilados.

Este método resulta de utilidad, aunque no debe abusarse de su uso, ya que actúa preferentemente sobre el nivel de asimilación reproductivo, donde en esencia el profesor trasmite conocimientos, ofrece soluciones a los problemas, y hace demostraciones con la ayuda de distintos medios de enseñanza; y los estudiantes se apropian de lo planteado, lo recuerdan y lo reproducen, limitando su actividad cognoscitiva a asimilar y reproducir los conocimientos.

Se manifiesta externamente de muy variada forma: descripción, narración, demostración, lectura de textos, ejercicios, etc.; pero su esencia es la

misma en todos los casos: la transmisión de conocimientos y la reproducción por los alumnos

**El Reproductivo propiamente dicho**, su esencia está dada en que provee a los alumnos de un modelo, secuencia de acciones o algoritmo, para resolver una situación con idénticas condiciones. La secuencia de acciones o algoritmo es el resultado de la repetición que es inherente a este método de enseñanza, la cual estará en dependencia de las habilidades que se deseen formar y las características de los alumnos.

Los autores de esta clasificación de métodos de enseñanza, exponen cómo, de modo gradual con el aumento de los conocimientos asimilados por los alumnos, se puede dar la combinación, entre sí en la práctica docente, de los dos métodos incluidos en el grupo de métodos reproductivos.

#### **I.4.3.6. Métodos Productivos**

Los métodos productivos se caracterizan porque, a diferencia de los reproductivos, los alumnos asimilan conocimientos nuevos como resultado de la actividad creadora, es decir, se distinguen del otro grupo de métodos en cuanto al carácter de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Dentro de este grupo los autores de este sistema de clasificación incluyen a los de: búsqueda parcial o conversación heurística, métodos problémicos (enseñanza problémica) y método investigativo.

**De Búsqueda Parcial o Conversación Heurística**, para comprender la esencia de este método sería conveniente partir de la siguiente pregunta ¿Qué debemos entender por creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje? La creatividad en la enseñanza es la habilidad para resolver por sí mismo nuevas tareas cognoscitivas. La creatividad en la actividad

cognoscitiva de los alumnos supone el más alto nivel de asimilación de los conocimientos, que permite dar respuesta a los múltiples problemas de la vida. El hombre, al tener conciencia del problema, debe poder elaborar el plan para su solución, realizarlo por sí mismo y comprobar la exactitud de la respuesta. Es evidente que para conducir a los alumnos hasta este nivel superior de los conocimientos no puede ser de golpe, es necesario llevarlos poco a poco a través de sencillas tareas cognoscitivas de búsqueda (creadoras), introducidas en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método de búsqueda parcial o Heurístico se caracteriza porque el profesor organiza la participación de los alumnos en la realización de determinadas tareas del proceso de investigación de esta manera, el alumno podrá apropiarse de algunas etapas y de elementos independientes de la investigación científica, acercándolos gradualmente al método investigativo.

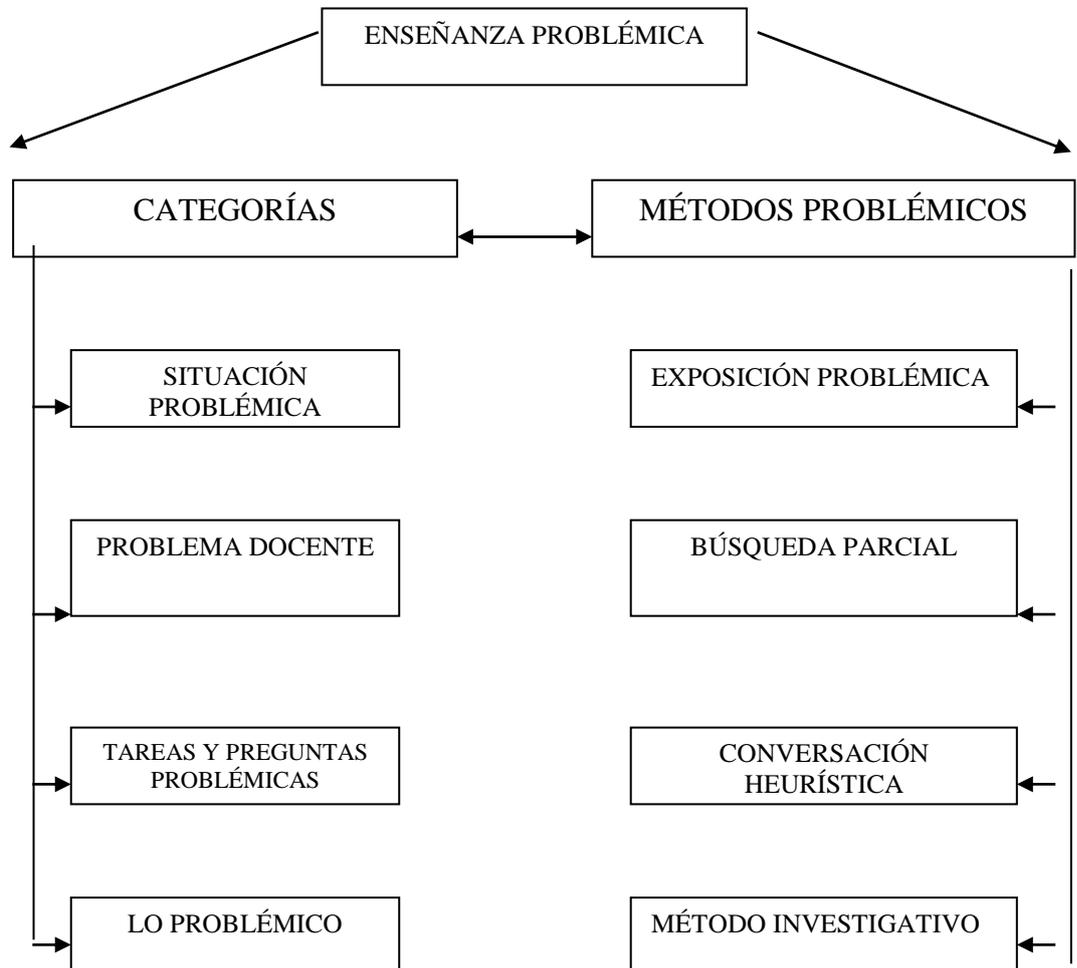
Esto hace que este método sea más sencillo que el método investigativo, y su empleo es más asequible a los alumnos que el trabajo de investigación, lo cual favorece su aplicación en todas las disciplinas y asignaturas. En conclusión se caracteriza por la realización de trabajos independientes por los alumnos, en los cuales el profesor organiza la participación de éstos para la realización del proceso de investigación, por lo que el descubrimiento lo lleva a cabo el alumno con la ayuda del profesor a diferencia del método reproductivo que el descubrimiento lo hace el profesor con la participación de los alumnos.

**Problémicos o de la enseñanza problémica**, para comprender los métodos problémicos es necesario hacer referencia a la enseñanza problémica, donde se combina la actividad sistemática e independiente de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, y el sistema de métodos se estructura tomando

en consideración las suposición del objetivo y el principio de la problemicidad; el proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación integral de los alumnos, su independencia cognoscitiva, motivos estables de estudio y capacidades mentales durante la asimilación de conceptos científicos y modos de actividad, están determinados por el sistema de situaciones problémicas.

La definición anterior está basada en que el pensamiento es un proceso creador; no debe dirigir solo la atención hacia la asimilación de conocimientos acabados, sino hacia su aplicación creadora; donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se analiza en su conjunto (tiene en cuenta tanto el profesor como los alumnos), y el profesor no solamente transmite conocimientos, sino que dirige a los alumnos en la búsqueda científica. De este modo se evidencia la importancia de la enseñanza problémica, tendencia metodológica que enfrenta a los alumnos ante contradicciones, que una vez hechas suyas sean capaces de utilizarlas como hilo conductor durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza problémica cuenta de un cuerpo de categorías y métodos problémicos:



Las categorías de la enseñanza problémica como peldaños del conocimiento, permiten a los alumnos descubrir y conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia: reflejan los momentos mas importantes en el proceso productivo de asimilación de la verdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La situación problémica es un estado psíquico de dificultad que surge en los alumnos cuando, ante un planteamiento o una tarea que se les oriente, no pueden explicar el nuevo hecho mediante los conocimientos que tiene o los procedimientos que ya conoce, por lo

que deben hallar un nuevo procedimiento para actuar. Constituye la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, que funciona como fuente de desarrollo de la actividad cognoscitiva. En la situación problémica se pueden destacar dos aspectos importantes: uno que representa lo conceptual (la contradicción) y otro que radica en lo motivacional (la necesidad de darle solución).

La asimilación por los alumnos de la contradicción, expresada en la situación problémica, constituye el problema docente. Es un reflejo de la contradicción lógico-psicológica del proceso de asimilación, lo que determina el sentido de la búsqueda mental, despierta el interés hacia la investigación (explicación) de la esencia de lo desconocido, y conduce a la asimilación de un nuevo concepto o de un modo de acción.

Tanto la situación problémica como el problema docente, encuentran su raíz en la contradicción, pero entre ambas categorías de la enseñanza problémica existen diferencias fundamentales que se resumen a continuación:

<b>SITUACIÓN PROBLÉMICA</b>	<b>PROBLEMA DOCENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa lo desconocido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa lo buscado</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos están motivados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos quieren buscar la solución (la diferencia esta en la actitud)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidencia la contradicción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos asimilan y enuncian la contradicción.</li> </ul>

Como puede apreciarse, las diferencias se pueden advertir en el plano cognitivo.

El problema docente debe reflejar la contradicción, interesar a los alumnos y tener posibilidades de ser resuelto; de lo contrario no constituye un problema docente

Para el planteamiento de un problema docente, un recurso que muchos profesores utilizan es que, después de presentar la contradicción, (situación problémica) preguntar a los alumnos: ¿surge, en relación con esto alguna pregunta?

Por todo lo expuesto, se puede llegar a comprender cómo las situaciones problémicas se transforman en problemas docentes, en que se interiorizan las contradicciones, donde los alumnos separan los elementos desconocidos de los conocidos por ellos, y se motivan hacia la búsqueda pero los problemas docente no dan las vías de solución.

El problema docente debe resolverse mediante tareas cognoscitivas que lleven a su solución. Las tareas problémicas, dentro de las tareas cognoscitivas, son aquellas que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos, en cuya base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que los alumnos quieren lograr.

La tarea problémica surge del problema docente en el proceso de búsqueda de su solución, es decir, cuando lo desconocido se convierte en lo buscado, y los alumnos como sujetos activos de su aprendizaje quieren llegar a lo encontrado.

Concreta lo buscado mediante la necesidad cognoscitiva que se provoca desde la situación problémica. La tarea problémica tiene como elementos fundamentales a las preguntas que pueden o no ser problémicas. A diferencia de la tarea problémica (que presupone la realización de varias actividades en una determinada secuencia), la pregunta se argumenta y contesta de una vez; es un eslabón de la tarea. Provoca la búsqueda inmediata al localizar, de forma precisa lo que no se ha hallado en la tarea, refleja un paso concreto en la

búsqueda que ayuda a concretar la solución de la tarea, y por tanto, del problema docente; es la expresión lógica concretada de un problema docente.

Otra categoría de la enseñanza problémica es lo problémico, que preside todo el proceso de la enseñanza problémica, al ser la expresión de la inquietud investigativa del hombre de ciencia mediante la relación racional entre lo reproductivo y lo productivo.

Por lo expuesto hasta estos momentos sobre la enseñanza problémica se comprenderá cómo no pueden estar ausente sus categorías fundamentales: La situación problémica, el problema docente (con posibles preguntas) y lo problémico; de igual modo, y en relación con esto, se comprueba cómo el proceso de enseñanza problémica se asemeja al proceso del conocimiento científico. Estas categorías se ponen en función de los métodos de enseñanza en los que se manifiesta la dinámica de interrelación de las categorías. La enseñanza problémica posee fundamentalmente cuatro métodos de enseñanza: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo.

La exposición problémica es una exposición desarrolladora, superior a la exposición dogmática. En vez de ser una exposición informativa en que se transmiten conclusiones de la ciencia, sin despertar la actividad mental, el profesor crea sistemáticamente situaciones problémicas y plantea problemas docentes que el mismo resuelve, exponiendo la dinámica de la formación y del desarrollo del concepto, demuestra a los alumnos cómo solucionar la contradicción implícita en la situación problémica. Es como si se produjera la propia historia de la ciencia, en que el profesor revela la lógica de la solución de las contradicciones, argumentando cada peldaño; así, los alumnos asimilan métodos de

actividad y conocen no solo el contenido, sino también la vía para formular y resolver problemas docentes.

Otro método problémico es la búsqueda parcial, en que el profesor organiza la solución del problema docente planteado: expone los elementos contradictorios, no los resuelve, pero estimula la búsqueda independiente por parte de los alumnos, donde a partir de una situación problémica, éstos por sí solo con la orientación y la dirección del profesor, tratan de buscar la solución al problema docente.

Con este método, los alumnos analizan documentos, realizan actividades prácticas, elaboran resúmenes, adiestrándose en los métodos de las ciencias, lo cual puede realizarse en el escenario áulico, real y virtual.

La conversación heurística es otro método problémico, el cual no se debe denominar método heurístico, pues todos los métodos problémicos son heurísticos, no es sinónimo de diálogo, sino un diálogo productivo que debe responder al problema docente planteado.

Para el desarrollo de la conversación heurística, tiene que haber una previa preparación por búsqueda parcial (estudio productivo anterior), o también basarse en la experiencia anterior de los alumnos, si no es así es una exposición problémica apoyada en preguntas.

Este método se caracteriza por provocar debates polémicos acerca de puntos de vista determinados que se expongan. Es posible presentar resultados de pequeñas investigaciones que se sometan al debate y discusión.

Los tres métodos problémicos anteriormente descritos constituyen la base del método investigativo, el que integra un cúmulo de

experiencias cognoscitivas y un alto grado de independencia y de actividad creadora.

**Método investigativo**, a este método se le denomina investigativo, no por que conduzca a un descubrimiento en toda la extensión de la palabra, sino porque los estudiantes utilizan las distintas etapas del método científico, por lo que un requisito del método es que los alumnos sigan la mayor parte de las etapas del proceso de investigación.

El método investigativo se presenta en los distintos tipos de actividad de los estudiantes: observación, trabajos con diferentes fuentes bibliográficas, aplicación de instrumentos de investigación, realización de prácticas de laboratorio y de experimentos, etc. No obstante estas formas de manifestación externa (aspecto externo del método), la esencia de éste en todos los casos es su aspecto interno: la actividad de búsqueda independiente de los alumnos dirigida a resolver determinados problemas.

Para la aplicación de este método, varios autores plantean las siguientes etapas:

- Determinación y planteamiento del problema
- Formulación y presentación de los objetivos
- Formulación de las posibles hipótesis
- Confección del plan de investigación (comprobación de hipótesis)
- Ejecución de tareas investigativas
- Realización de experimentos
- Revisión bibliográfica
- Observación
- Aplicación de encuestas y entrevistas
- Construcción de modelos, gráficos, esquemas,

- Formulación de la solución (resumen escrito o informe)
- Comprobación de la solución o propuesta
- Conclusiones.

Este método se puede trabajar en tres fases:

### **Fase Preparatoria.**

- Planteamiento del problema y objetivos por el profesor
- Discusión colectiva de las posibles hipótesis bajo la orientación del profesor
- Profundización mediante el estudio individual de algunos contenidos del tema para definir la hipótesis
- Planteamiento y definición de la hipótesis
- Discusión colectiva por los estudiantes del plan de investigaciones para comprobar la hipótesis (determinación de las tareas investigativas)

### **Fase ejecutiva:**

- Los alumnos en forma individual o por equipos realiza las tareas señaladas en el plan de investigación para comprobar la hipótesis. Este plan es flexible por lo que se pueden añadir o eliminar acciones o pasos.
- Las tareas pueden realizarse en el aula, laboratorio, biblioteca, instituciones de la producción y los servicios, en la comunidad o en la casa.
- El profesor supervisa el trabajo, ofrece consultas y orientaciones a solicitud de los estudiantes
- El profesor comprueba que las tareas se distribuyan entre los integrantes del equipo para garantizar la participación de todos.

### **Fase Comunicativa:**

- Preparación del informe final por los equipos con el análisis de resultado, posible solución y conclusiones.
- Presentación de los resultados de la investigación la cual puede adoptar la forma de seminario o panel, auxiliados por representaciones gráficas
- El profesor actúa como moderador y al finalizar la presentación hace las conclusiones, analizando el contenido programático, los métodos empleados y la calidad de los trabajos.

### **Reglas para el empleo de este método:**

- Análisis del programa de la asignatura para determinar que temas o unidades pueden ser abordadas a través del método investigativo
- Presentación de problemas asequibles a los alumnos
- Análisis de las posibles hipótesis y variantes de solución al problema, para lo cual se requiere que el profesor realice una profunda preparación del tema seleccionado.
- Orientar y estimular el trabajo independiente de los alumnos
- El profesor debe hacer la planificación de las tareas, a partir del cálculo del tiempo que necesitará, precisando cuáles se realizarán en el aula.
- Utilizar procedimientos racionales para la orientación y el control de la actividad independiente de los alumnos

### **I.4.4. La forma: ¿Dónde y cuándo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

La forma es el componente del proceso, que expresa la configuración externa del mismo, como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a

partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo.

La forma se modifica en correspondencia con la dinámica del proceso. Esta se caracteriza en dos dimensiones; desde el punto de vista de la relación alumno-profesor, que se le llamará organización espacial, la cual genera los distintos tipos de grupos de estudiantes; y desde su lapso de ejecución que da una medida de la extensión temporal del proceso.

La forma en su dimensión espacial, el grupo de estudiantes, donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la forma organizativa espacial. Es allí donde se establecen las relaciones profesor-estudiante, y estudiante-estudiante, en donde se desarrollan los métodos de enseñanza y aprendizaje mediante los cuales los alumnos se apropian del contenido y alcanzan los objetivos. La forma en su dimensión espacial se puede clasificar, atendiendo al número de participantes en el proceso y al carácter de éste en correspondencia con el nivel de acercamiento a la vida.

#### **I.4.5. Los recursos didácticos o medios de enseñanza: ¿Con qué enseñar y aprender?**

Los recursos didácticos o medios de enseñanza son uno de los componentes operacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales.

En la definición anterior se hace evidente que este es el vehículo mediante el cual se manifiesta el método, es el portador material del método. La forma, el método y los recursos didácticos son componentes

operacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje; ellos interrelacionados entre sí conforman una triada dialéctica en la que el método expresa lo más esencial de la dinámica del proceso; y la forma y el método su expresión fenoménica. La primera desde el punto de vista estructural (espacio temporal) y la segunda desde el punto de vista de su portador material.

Los recursos didácticos o medios de enseñanza permiten crear las condiciones materiales favorables para cumplir con las exigencias científicas del mundo contemporáneo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten hacer más objetivos los contenidos de cada asignatura del Plan de Estudios, y por tanto lograr mayor eficiencia en el proceso de asimilación del conocimiento por los estudiantes creando las condiciones para el desarrollo de habilidades, hábitos, capacidades, y la formación de convicciones. Los recursos didácticos cuando son empleados eficientemente posibilitan un mayor aprovechamiento de nuestros órganos sensoriales, se crean las condiciones para una mayor permanencia en la memoria de los conocimientos adquiridos; se puede transmitir mayor cantidad de información en menos tiempo; motivan el aprendizaje y activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento; facilitan que el alumno sea un sujeto activo de su propio aprendizaje y permiten la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Los recursos didácticos no solo intervienen en el proceso instructivo, sino también constituyen elementos poderosos en el aspecto educativo del mismo.

Para aprovechar las potencialidades del alumno, deben utilizarse medios que exijan de éste un trabajo activo para la comprensión del nuevo contenido y el reforzamiento de lo ya aprendido, integrado en un armónico balance con las actividades de consolidación y fijación del conocimiento por parte del profesor.

Gracias al empleo adecuado de métodos y recursos didácticos que estimulen la actividad cognoscitiva de los alumnos, estos, además de asimilar mejor los contenidos, aprenden a pensar correctamente y desarrollan otras facultades intelectuales.

El nivel científico de la enseñanza contemporánea en todos los niveles educativos, exige grados de abstracción cada vez mas elevados en las argumentaciones, las deducciones y las sistematizaciones, con vista a penetrar más profundamente en la esencia de los fenómenos.

#### **I.4.6. La evaluación del aprendizaje: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?**

Uno de los temas más controvertidos en la literatura pedagógica y en a propia práctica de la enseñanza, es el referido a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es uno de los temas que más interés despierta en los profesores, psicólogos y otros especialistas.

Por todos es conocida la importancia de una adecuada evaluación del aprendizaje de los estudiantes. La dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y la determinación de su grado de eficiencia así lo requieren. Su complejidad está dada entre otros aspectos por la propia naturaleza del proceso de enseñanza del que forma parte, por la dificultad que encierra la elaboración precisa de métodos diagnósticos y la delimitación de índices valorativos que permitan conocer y evaluar las transformaciones que en la personalidad de los estudiantes resultan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es necesario abordar ¿qué es el aprendizaje?

Existen diferentes definiciones al respecto, una de las más precisas y esclarecedoras en nuestra opiniones es la formulada por Galperin, quien

plantea *"Aprendizaje es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en aquel que la ejecuta o la adquisición de nuevas cualidades en los conocimientos, habilidades y hábitos que ya poseían. El vínculo interno que existe entre la actividad y los nuevos conocimientos y habilidades radica en que durante el proceso de la actividad, las acciones se convierten en habilidades y al mismo tiempo, a consecuencia de las acciones con los objetos y fenómenos se conforman las representaciones y los conceptos. Por consiguiente el aspecto central del aprendizaje es la actividad del estudiante"* , que se encuentra en un sistema de la enseñanza, como actividad de dirección del aprendizaje de los estudiantes, se realiza para la consecución de los objetivos preestablecidos, los que determinan el contenido, los métodos, los medios, las formas de la evaluación del aprendizaje.

La dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere del conocimiento de cómo se realiza el aprendizaje de los estudiantes y cuáles son sus resultados, dado que la evaluación del aprendizaje es una parte esencial del proceso de enseñanza que permite el control y valoración de los conocimientos, habilidades y hábitos que los estudiantes adquieren como resultado del proceso. Permite comprobar el grado en que se cumplen los objetivos propuestos y constituye un elemento de retroalimentación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje, así definida, en su sentido amplio, abarca tanto el control como la valoración de sus resultados. No hablamos por tanto, del sistema de control y evaluación porque en esta última incluimos el primero.

El control a su vez, se define como el medio y procedimiento que se utiliza para conocer la marcha y resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo análisis permite hacer un juicio sobre el grado y calidad

con que se logran los objetivos. Este juicio de valor constituye la evaluación entendida en un sentido restringido y se expresa en la calificación.

#### **I.4.6.1. Funciones de la evaluación del aprendizaje**

En la literatura pedagógica el problema de las funciones de la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar importante por cumplir con un conjunto de funciones que constituyen premisas fundamentales para su mejor aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las funciones que cumple la evaluación del aprendizaje se encuentran las siguientes:

- **Función de retroalimentación.** Se relaciona estrechamente con la dirección del aprendizaje. La enseñanza como dirección del aprendizaje, responde a las exigencias de un sistema dinámico, complejo por eso ella puede ser analizada desde el punto de vista de la teoría general de la dirección. Esta teoría plantea que la retroalimentación es uno de los requisitos indispensables para la dirección. Puede decirse, que la información que da el profesor es de influencia directa sobre el estudiante, objeto de dirección. A influencia inversa, sobre el órgano de dirección es la información que sobre la asimilación del contenido de enseñanza ofrece el estudiante y que va de éste al profesor. La no concordancia de los conocimientos de los estudiantes con respecto a las exigencias que se plantean concretadas en los objetivos, es la "señal de error", en esta influencia inversa, que debe conducir a las acciones de dirección del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las acciones de los estudiantes en la regulación de su auto preparación y desarrollo de su autovaloración.
- **Función lógico-cognoscitiva o instructiva.** Favorece el aumento de la actividad cognoscitiva de la actividad cognoscitiva del estudiante, propicia el trabajo independiente y contribuye a la

consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.

- **Función de comprobación o de información.** Informa sobre el logro de los objetivos de enseñanza, el grado en que se cumplen. Si la evaluación es adecuadamente elaborada y aplicada, sus resultados informan:
  - Sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes (evaluación del aprendizaje). Este aspecto permite verificar si estos han adquirido la preparación requerida conforme a los objetivos a cumplir.
  - Sobre la efectividad de la enseñanza (evaluación de la enseñanza). Este aspecto conduce a evaluar y reforzar o enmendar la estrategia didáctica empleada.
- **Función educativa.** Contribuye a que el estudiante se plantee mayores exigencias, desarrolle un trabajo eficiente, defienda y argumente sus explicaciones, lo que favorece la formación de convicciones y de hábitos de estudio, el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la auto evaluación, además de contribuir a desarrollar una motivación positiva por los estudios.

La importancia de la formación docente en la actualidad trae consigo ciertas exigencias sociales que se deben reflejar en el perfil del docente el mismo que no debe limitarse al dominio de los conocimientos y habilidades propias de la especialidad o asignatura que imparte, su formación debe dimensionarse al conocimiento pedagógico, al manejo didáctico en el ejercicio docente, la importancia de la educación en valores, la motivación, la iniciativa y la constante auto superación diseccionada alcanzar objetivos curriculares y satisfacer la demanda social.

Las instituciones educativas y sus órganos de control, tienen el deber de incentivar a los docentes en forma social con reconocimientos pero también con ascensos, mejora en sus remuneraciones y calidad de vida, que van a contribuir para la estimulación del docente en mejorar, además, de la aplicación de políticas sistemáticas y continuas de formación permanente del profesorado, a través de la evaluación y diagnóstico constante de la realidad educativa en función de conocer las nuevas necesidades y demandas de los docentes, alumnos y sociedad, para determinar las estrategias adecuadas y su ejecución.

Estas estrategias deben ir dirigidas al mejoramiento de la formación inicial y permanente de los docentes en instituciones de nivel superior que estén concientes de su rol y el contexto socio-histórico-cultural donde se desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de las regiones de nuestro país.

El conocimiento por parte de los docentes de la didáctica y sus componentes resulta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe determinar con certeza que es lo se quiere lograr y cuales son sus propósitos curriculares y el aporte de su asignatura al futuro egresado, establecer las dimensiones del contenido partiendo de un sistema de contenidos teóricos esenciales, un sistema de habilidades que van conformando al estudiante sus capacidades que posibiliten el dominio de acciones y un sistema de valores que formen al estudiante integralmente.

Se necesita la utilización de métodos que propicien la asimilación conciente de los conocimientos y el desarrollo de habilidades con dimensiones creadoras de los educandos, la sobre explotación de los métodos expositivos y reproductivos conducen al estudiante a no construir su conocimiento, puesto que, el maestro transite los conocimientos y los estudiantes se apropian de estos y lo reproducen

limitando su actividad cognoscitiva y no alcanzar un aprendizaje significativo.

Dentro de los métodos que podemos acoplar a la educación técnica, tenemos de manera relevante al método de enseñanza Problémica, indudablemente, sin restar importancia a otros métodos de enseñanza, pero por la aplicación práctica a nivel profesional este método se destaca entre ellos, este método orienta a la formación integral del estudiante, su independencia cognoscitiva, es un proceso creador y no se dirige únicamente a la asimilación de conocimientos acabados sino a su aplicación creadora, esta enseñanza problémica tiene métodos de enseñanza, en donde el docente puede exponer situaciones problemitas con vías de resolverlas no entregando al estudiante únicamente el contenido sino herramientas para solucionarlos, también puede proporcionar problemas con elementos contradictorios para que el estudiante busque la solución estimulando la investigación o a través de la conversación heurísticas en donde los estudiantes mediante el dialogo, debates y apoyado por preguntas resuelven los casos planteados.

El docente debe determinar donde y cuando se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, con que recursos cuentan o cuales son sus medios de enseñanza, se debe establecer la realidad en donde se desarrolla este proceso y partir de ella para la consecución de los objetivos de manera eficaz y eficiente.

Todo proceso planificado de mejoramiento debe poseer una evaluación, el docente debe diseñar como, cuando y que debe evaluar y dimensionarla a un cambio de mejora continúa en función a la retroalimentación, al aumento de la actividad cognoscitiva, información sobre el logro de objetivos y educación que contribuya a la formación integral del egresado quien cumpla con el encargo social.

# **CAPITULO II**

## **CAPITULO II**

### **HACIA UNA PROPUESTA DE FORMACION DEL PROFESORADO**

#### **II.1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA EL ESTUDIO**

Esta investigación se desarrolla en la ciudad de Guayaquil, en la Unidad de Formación Artesanal Instituto Suárez, Plantel Técnico, ubicado en el centro de la ciudad, fundado en 1963, entre las especialidades se encuentra Mecánica Automotriz, con la reforma de la ley de educación artesanal en el año 1997 se incluye la educación del ciclo básico o nivel medio ( 8vo, 9no y 10mo años de educación básica) y el bachillerato técnico, pero esto no ha sido bien recibido por el ministerio de educación quien siempre ha querido regir de una manera unilateral a la formación artesanal, los estudiantes terminados el ciclo básico de estudio artesanal debían someterse nuevamente a exámenes para que el ministerio conceda las promociones al ciclo diversificado, las pugnas entre nuestros órganos de supervisión integrados por el Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Trabajo y Recursos Humanos y la Junta Nacional de Defensa del Artesano, han causado una inestabilidad en la formación artesanal y burocratizado los procedimientos administrativos, que se triplican por el hecho de tener varios órganos de control. Es importante tener en cuenta este aspecto porque el currículo institucional se basa en gran parte en las directrices fijadas por el Reglamento de Formación y Titulación Artesanal. En el año 2001 se realizó una reforma estructural y completa del currículum, que fue impuesta a todos los planteles de formación artesanal. Los estudiantes ingresan al plantel con un promedio de edad de 15 años, son estudiantes en muchos de los casos que han tenido dificultades en colegios con la educación regular, otros por problemas de tipo socio-económico-familiar, no pudieron continuar sus

estudios y optan por una carrera técnica con el objetivo de obtener una fuente de ingreso económico y el otro grupo está conformados por jóvenes que por vocación están motivados por la profesión elegida.

El curso donde se lleva a cabo este trabajo es el cuarto curso de mecánica automotriz sección matutina. El número de docentes encargados del área de mecánica automotriz del curso en donde se desarrolla este trabajo asciende a quince profesores con dos paralelos a su cargo cada uno, en la sección matutina, ellos imparten las asignaturas de práctica, teoría y dibujo de mecánica automotriz, estas son impartidas y evaluadas por separado, la formación profesional de los docentes se basa en la obtención de títulos de bachiller técnico, maestro artesanal y en la práctica profesional que han obtenido en el campo laboral, además, ninguno de los profesores poseen título en ciencias de la educación, estos datos fueron obtenidos por un cuestionario realizado a los docentes.

En el proceso docente-educativo, se observaron ciertas deficiencias en el uso adecuado de los métodos de enseñanza, además, la sobre explotación del método expositivo ha sido el origen de la desmotivación y la falta de una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí surge la necesidad en la formación docente para la obtención de los objetivos planteados en el currículo institucional.

Según la normativa legal que determina el perfil docente, acredita la formación de los profesores en las especialidades técnicas a las facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, siendo este un requisito indispensable para poder acceder a laborar en las instituciones educativas, pero en la realidad solo un mínimo porcentaje de los docentes de las ramas técnicas, como en la de la especialidad de mecánica automotriz, acceden a una formación pedagógica en instituciones de educación superior, la gran mayoría de ellos basan su práctica docente en la experiencia y en el dominio de su rama.

## **II.2. Rasgos que deben caracterizar los métodos de enseñanza en la organización de una clase de mecánica automotriz.**

En la organización didáctica de una clase, se condiciona el carácter activo del sujeto que aprende, por lo que los métodos de enseñanza movilizan la actividad cognoscitiva de los estudiantes, en una adecuada interacción con el contenido que se aborde, y a los efectos de garantizar una adecuada comprensión desde la propuesta que defendemos, precisamos las características siguientes:

**Su Carácter de planificación:** La organización didáctica de una clase no se puede dejar a la espontaneidad y la experiencia de los docentes, cada grupo clase constituye una organización social diferente donde emergen aprendizajes a partir de sus experiencias e individualidades, lo que por su complejidad, requiere una esmerada proyección y planificación de sus objetivos, fines o resultados, métodos a desarrollar, medios y procedimientos; esto es, en todas las tareas pedagógicas del docente. Donde el docente debe planificar, organizar, ejecutar y controlar sus acciones y la de los estudiantes, e implicar a la familia, comunidad y organizaciones estudiantiles en un proceso docente educativo colectivo-personalizado-problémico, donde el estudiante, como centro del proceso, alcance resultados significativos en el aprendizaje.

**Su Carácter orientador:** El carácter orientador del aprendizaje constituye la base de éste, desde ahí emerge la independencia cognoscitiva del estudiante, todo ello a partir del establecimiento de los objetivos y de su derivación gradual, donde el docente determina qué lograr en cada momento del proceso de enseñanza aprendizaje, y selecciona los métodos de enseñanza que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes, vinculando con los contenidos en una adecuada relación

teoría y práctica, en respuesta a satisfacciones e intereses particulares de los estudiantes.

**Su Carácter transformador:** A través de los objetivos de una clase, se expresa la necesidad de transformar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, como sujetos de su propio aprendizaje, donde los métodos de enseñanzas constituyen el sustento del cómo hacerlo?, en función de garantizar la personalización del contenido que se trata, creando motivos e intereses en los estudiantes como fuerza impulsora, es garantizar un aprendizaje significativo, es orientar cada clase a través de una adecuada selección de sus métodos a la satisfacción de esa necesidad; su objetivo, a través del cual se expresan las aspiraciones del currículo en función de las exigencias sociales

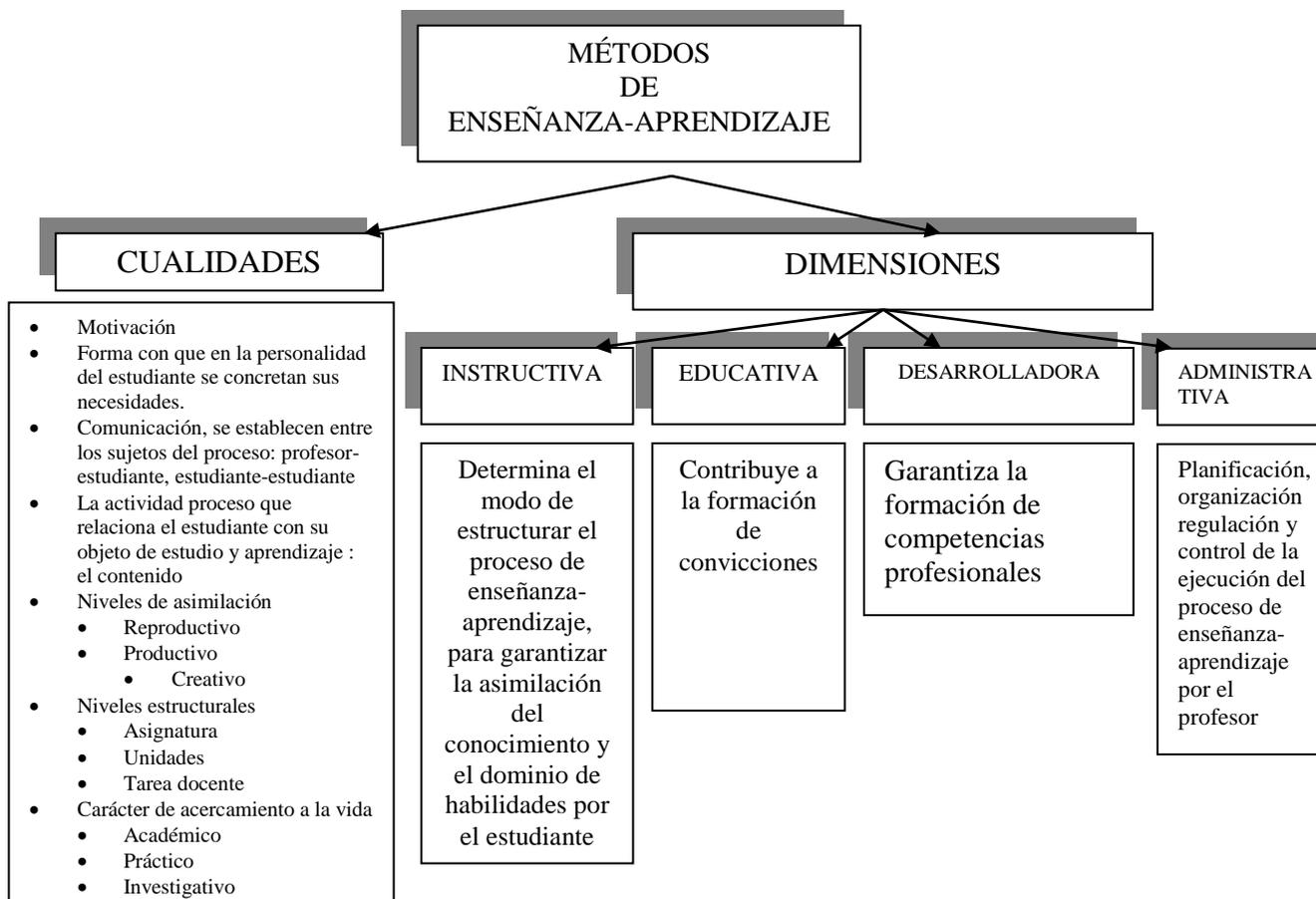
**Su Carácter creador:** Durante la organización didáctica de la clase, el carácter creador del profesorado condiciona el análisis y generalización de hechos y fenómenos inherentes al contenido a tratar, en coherencia con las características psicopedagógicas del grupo clase, donde la toma de decisiones del docente en cuanto al tratamiento didáctico de los métodos, potencia el descubrimiento de regularidades, la determinación de vías de solución de un problema, el rescate de experiencias grupales para condicionar el aprendizaje individual, todo ello en función del dominio de un contenido científico sustentando en estrategias innovadoras.

**Su Carácter humanista:** Es condición importante que todo docente tenga en consideración en el ámbito de la actividad que desarrollan los estudiantes en su grupo, se dan tres tipos de procesos: los *cognitivos* y los *valorativos*, (como formas de interacción sujeto-objeto), y los *comunicativos*, como formas de interacción sujeto-sujeto, por lo que al seleccionar los métodos es importante considerar que las formas de relaciones que se potencien entre todos los que participan en el proceso,

estén dadas sobre la base de la exigencia, sobre la base del respeto y la confianza mutuas, plena comunicación, y justicia y objetividad en la toma de decisiones en el actuar de docente y estudiantes.

## II.2.1. CUALIDADES Y DIMENSIONES DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA

De este análisis, se deriva que el método como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje posee cualidades y dimensiones al igual que el objetivo, el contenido, los recursos didácticos, las formas organizativas y la evaluación, como se muestra a continuación:



## **II.2.2. ASPECTOS DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA**

De lo expresado en el gráfico anterior podemos resumir los aspectos del método que se interrelacionan como una unidad dialéctica, estos son:

### **Lógico y Psicológico**

- Lógica del contenido
- Características psicológica de los estudiantes

### **Instructivo-educativo**

- Garantiza la correcta asimilación de conocimiento y el desarrollo de habilidades
- Produce un efecto educativo en los estudiantes

### **Externo e interno**

- El aspecto externo (lo visible, forma que adopta la relación profesor-alumno-método)
- El aspecto interno (poco visible) constituye los procesos lógicos del pensamiento en los estudiantes: análisis, síntesis, abstracción, generalización.

De los aspectos que integran el método de enseñanza, consideramos oportuno analizar la unidad entre lo externo e interno, como revelación de la relación dialéctica entre las categorías de esencia y fenómeno y sobre la base de que el método es la vía para la dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

La mayoría de los profesores le prestan atención fundamentalmente al aspecto externo del método que es lo que se puede percibir sensorialmente con rapidez cuando se observa una actividad docente, es decir, la manifestación externa de la esencia del método de enseñanza. Por ejemplo, al preparar su clase y desarrollarla, muchos profesores solo

prestan atención a sí la clase será por medio de un diálogo o un relato, o si presentará uno u otro medio de enseñanza, sin tener en cuenta como ha de influir en la actividad cognoscitiva de los alumnos, cómo transcurrirá el proceso del pensamiento de los alumnos. Sería conveniente preguntar a esos profesores: ¿El método de enseñanza utilizado garantizó, con un alto grado de optimización las posibilidades de asimilación de los alumnos y por tanto, el logro de los objetivos propuestos?

Atendiendo a lo anteriormente expuesto se puede plantear que solo atender al aspecto externo del método de enseñanza no resulta suficiente, pues el profesor debe estar pertrechado de todos los elementos para desarrollar la actividad intelectual de los alumnos y, de este modo contribuir a su actividad cognoscitiva tanto reproductiva como productiva. El profesor no puede detenerse simplemente en la forma del método; teniendo en cuenta su estrecha relación con el aspecto externo, debe penetrar en su esencia, pasar a su aspecto interno.

El aspecto interno del método no se puede advertir con facilidad, ya que requiere de una observación minuciosa del proceso. Se refiere fundamentalmente a los procedimientos lógicos y las operaciones por los que transcurre el aprendizaje, así como la función didáctica correspondiente a los distintos momentos de la actividad docente.

M. I. Majmutov, al referirse al aspecto interno del método de enseñanza, tiene en cuenta en estrecha relación, lo lógico y lo psicológico de la actividad docente. Dentro de lo lógico destaca como elementos a: la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la sistematización y la clasificación. Por otra parte caracteriza a lo psicológico por: la memoria, el pensamiento, la voluntad, las emociones, el interés y la atención, entre otros.

La selección del contenido que responda a las condiciones anteriores por sí solo, no logra el efecto deseado en el aprendizaje del alumno, necesitamos ir a la búsqueda de métodos que se correspondan o complementen con esta concepción. En nuestro criterio para una enseñanza que condicione un aprendizaje significativo en los estudiantes conviene seleccionar los siguientes métodos:

**El explicativo ilustrativo:** en la presentación de un nuevo contenido se utilizan como procedimientos, la explicación, la narración, descripción y demostración, es decir, se brinda una explicación detallada de el objeto o fenómeno naturales sus diversas interrelaciones en que se manifiestan, luego se ilustra utilizando diferentes medios (objetos , materiales didácticos, t v , láminas) favoreciendo que estas sean percibidas sensiblemente potenciando los tres niveles del conocimiento (sensorial, representativo, racional).

**Elaboración conjunta:** en este el contenido se desarrolla entre el profesor y los alumnos, fundamentalmente a través de un sistema de preguntas elaboradas previamente por el docente de forma lógica y coherente donde se tenga en cuenta la diversidad de conexiones.

**Problémico:** este debe estar orientado a la actividad cognoscitiva de búsqueda por los alumnos. Las tareas docentes que el alumno debe realizar puedan estar sobre la base de datos, hallar vías, procedimientos para demostrar la relación e interdependencia de los contenidos variantes de solución o forma de explicar estas conexiones siempre teniendo en cuenta que posee todo el conocimiento para resolver la tarea solo que nos falta encontrar la vía de solución . Este desarrolla la imaginación y pensamiento, recordando que necesita de la conducción acertada del maestro para llegar a los resultados.

**Investigativo:** los alumnos bajo la dirección del maestro realizarán diferentes trabajos o tareas docentes de forma creadora, dirigidas a la solución de problemáticas aun no resueltas en el área de conocimiento y que conducen inexorablemente a la actividad creadora del hombre. Este método también ofrece su contribución a despertar el interés, la motivación, la necesidad del conocimiento de la ciencia, la independencia, la responsabilidad y la implicación del sujeto en la solución del problema.

Al tratar de concretar estos métodos en un sistema de acciones dirigidas al logro de los objetivos como categoría rectora, es necesario detenernos en las características que deben tipificar como soporte material del método las tareas docentes que sirven de medios para llegar al objetivo, de modo que creemos que estas deben:

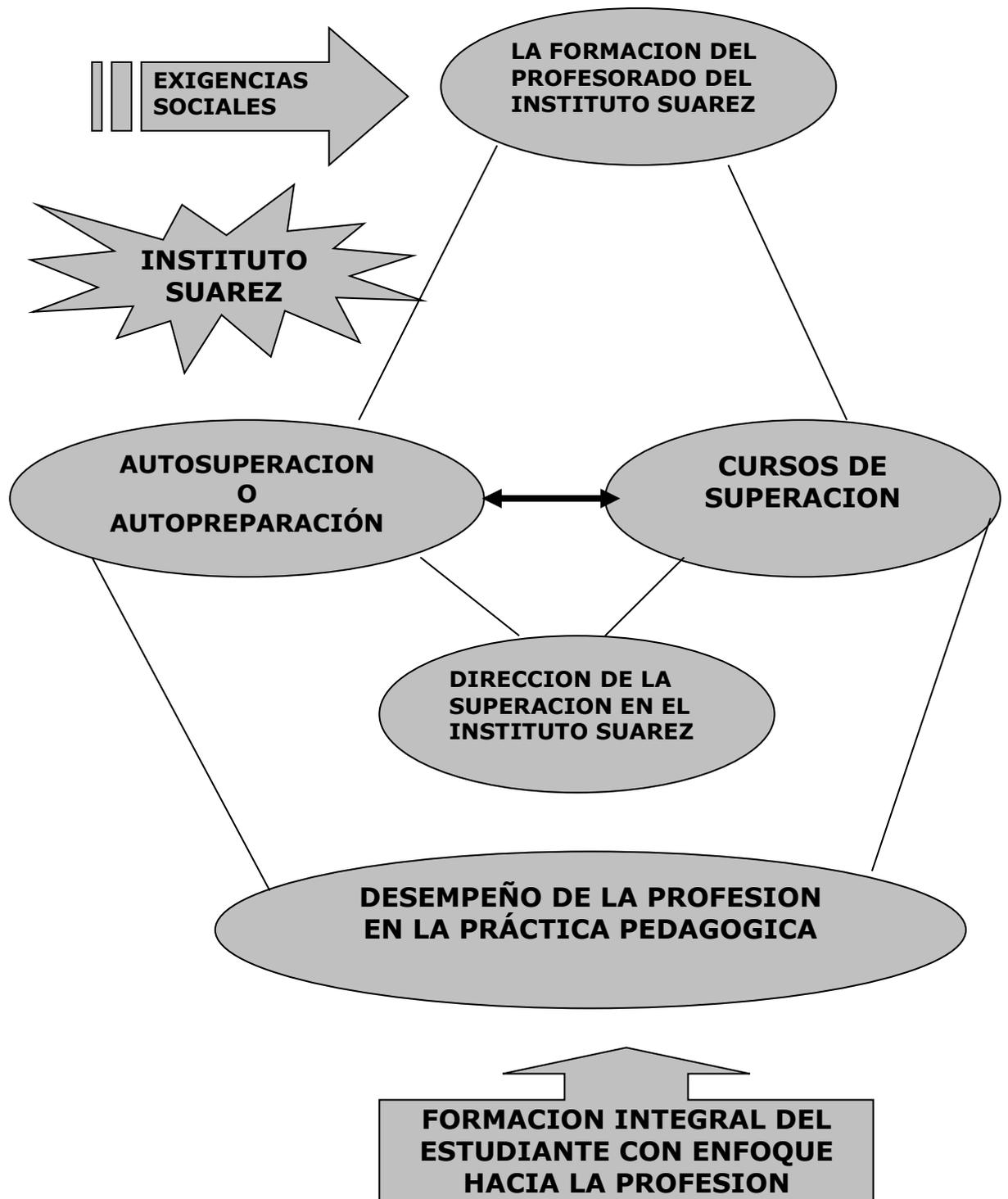
1. Perseguir un objetivo inmediato, orientado a la búsqueda de las diversas relaciones entre los fenómenos naturales y sociales.
2. Reflejar el contenido y condiciones específicas en que se logran los objetivos brindándole los puntos de contacto entre las disciplinas.
3. Manifestar contradicción entre lo conocido y lo desconocido como elemento motivacional que impulsa el desarrollo.
4. Reflejar los procedimientos relacionados con la actividad mental que conduzcan al análisis integrado de los hechos y fenómenos.
5. La solución de estas debe implicar la transformación del sujeto en su modo de pensar, actuar y transmitir esa experiencia de forma holística.
6. Concebirse a diferentes niveles de asimilación (reproductivo, productivo, creativo).
7. Corresponderse con las características de los adolescentes, es decir, tener en cuenta que en este período de tránsito donde se manifiestan conductas inestables, existen cambios anátomo-fisiológicos que presupone el desarrollo de formas superiores en los procesos psíquico-cognoscitivos (memoria, imaginación, pensamiento) que aumenta la

capacidad de operar con conceptos y contenidos más abstractos, y el pensamiento lógico alcanza niveles superiores.

Los medios juegan un papel importante como soporte material del método en la dirección del proceso docente-educativo para presentar el contenido. Estos deben reflejar el carácter multidimensional del hecho, fenómeno, proceso que es objeto del área y que se puede explicitar a través de modelos, esquemas, fórmulas, láminas. Un aspecto a tener en cuenta en la construcción de estos es que el nivel de abstracción sea tal que logre un conocimiento global y no fraccionado de esa parte de la realidad.

El resultado está estrechamente relacionado con el resto de los demás componentes no personales del proceso docente educativo y en especial con el objetivo y el contenido, en este caso, se deben precisar los que van a evaluar cada asignatura, pero que otra pueda también hacerlo de forma directa o indirecta. Debe responder a una habilidad invariante. Por ejemplo: la manipulación de útiles de laboratorio u otra. Esto acerca a este proceso a las evaluaciones integradoras.

**II.3. La propuesta de formación del profesorado: programa del curso de didáctica general.**



### **II.3.1. Fundamentos psicopedagógicos que sustentan la propuesta de superación del profesorado.**

Se asume la teoría Histórico-Cultural de Vigotsky, y en especial *la ley general de formación de la psiquis humana* enunciada por este autor. Según esta ley, el proceso de aprendizaje transcurre de lo externo, social e interpsicológico a lo interno e intrapsicológico, una vez que el sujeto se apropia del conocimiento. Así plantea Vigotsky (1979; 94) "*todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos*".

La categoría central de esta teoría psicológica es la apropiación por el hombre de toda la herencia cultural e histórica de la humanidad, de manera tal que los sujetos hacen suyo, con la ayuda de "los otros", los conocimientos, habilidades, actitudes, formas de convivencia, que lo conducen a perfeccionarse humanamente y transformar el medio en que viven, donde se destaca de manera esencial el papel que juega la unidad de lo cognitivo y afectivo en este proceso.

La dirección de la superación con una concepción didáctica para el tratamiento de los métodos de enseñanza, lleva implícito la formación con competencias en el saber hacer, como objetivo esencial, por lo que se parte de movilizar modos de pensar y actuar, lo cual presupone trabajar en el funcionamiento integrado de los procesos cognitivos, afectivos-motivacionales y conductuales.

Las posiciones teóricas sobre aprendizaje desarrollador asumidas, se sustentan sobre basamentos psicológicos en los que la activación-regulación de la personalidad, la significatividad y las motivaciones, predominantemente intrínsecas hacia el aprendizaje, ocupan un lugar

especial. Estos presupuestos teóricos obedecen a la propuesta de Castellanos D. y otros (2000).

### **II.3.2. La superación del docente desde la didáctica y los métodos de enseñanza.**

La propuesta de superación que se presenta está sustentada, en un proceso de diagnóstico que permite detectar las necesidades educativas en los docentes y directivos en torno a la dinámica curricular en los momentos actuales, y de manera particular en este contexto se precisa un proceso formativo orientado al tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza en particular, pero la metodología propuesta puede consolidarse en otras áreas temáticas.

Conceptualizamos el sistema de superación como un conjunto de principios, procesos, normas, reglamentaciones estructurales y acciones de la superación, tendientes a garantizar la habilitación, complementación y actualización de los conocimientos técnico – profesionales y de dirección pedagógica, además del desarrollo de habilidades, hábitos, y capacidades y valores conducentes al logro del conocimiento profesional, que se traduzca en un modelo de actuación que condicione un desarrollo integral del estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para conformar el sistema de superación es necesario tener en cuenta sus fundamentos metodológicos o regularidades, los cuales se expresan a continuación:

- El carácter científico de la enseñanza.

- 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 laboral y la superación individual.
- La determinación de necesidades de formación, las posibilidades internas de satisfacción y la preparación de los conductores, instructores o facilitadores (personas que demuestren su competencia y maestría pedagógica necesaria).

En relación con el enfoque sistémico de la superación, además de tener como propósito el mejoramiento de los recursos humanos que se contienen en un sistema dado, esencialmente persigue que todo lo que se pueda satisfacer **in situ**. El desarrollo de un adecuado sistema de superación, lleva implícito cuatro tareas básicas interrelacionadas entre sí con la presencia de una retroalimentación y validación constante. Estas tareas básicas son:

- Diagnosticar las necesidades de formación.
- Programar las formas, modalidades y actividades de superación requeridas para atender las necesidades identificadas.
- Implementar la ejecución del programa.
- Controlar, evaluar y validar los resultados, a través de un seguimiento curricular que garantice la retroalimentación constante.

La propuesta solución incluye el diseño o programación de las actividades de superación requeridas para atender las necesidades identificadas, por que constituye el documento metodológico que define con exactitud los elementos que harán posible la efectividad de la superación.

Al respecto, algunos autores consideran que la elaboración de programas de superación requiere la realización de los siguientes pasos:

1. Definición de los objetivos de la actividad, es decir, qué se quiere lograr con la misma.
2. Establecimiento de los criterios de medidas para evaluar la actividad, lo que está definitivamente asociado con la satisfacción de las necesidades de formación identificadas en el diagnóstico. Estos criterios pueden ser desde los más específicos (capacidad de utilización de los conocimientos y habilidades, entre otros), hasta los más generales (modificación de actitudes, elevación de la calidad de los resultados del trabajo entre otros).
3. Desarrollo del contenido de la actividad. Los objetivos se expresan en contenidos que deben ser impartidos.
4. Definición de los métodos, técnicas a aplicar y materiales de la actividad.
5. Integración del programa.

La puesta en marcha del programa es el momento esencial de la ejecución de todas las tareas desarrolladas anteriormente y demuestra cómo fue llevado a cabo el proceso de diseño de la superación.

La evaluación de la superación está concebida en tres fases fundamentales:

- A la entrada del proceso de superación.
- Durante el proceso de superación

- A la salida del proceso.

Con relación a la evaluación de los resultados, algunos investigadores sobre el tema diferencian dos criterios:

- Eficiencia de la actividad.
- Eficacia de la actividad.

Al respecto, consideran que aunque la medición de la eficiencia de la actividad es teóricamente factible, las actividades de superación profesional producen efectos intangibles (cambios de actitud, comportamiento de las personas, clima laboral, lealtad hacia la institución), que no pueden reducirse a un simple esquema de costo beneficio. Por esta razón, señalar que la eficiencia de la superación profesional solo podría estimarse, en la comparación global de las variaciones de los resultados institucionales y el costo del sistema de actividades de superación.

Las posibilidades de estimación está limitada, porque las actividades de superación no garantizan por si solas el perfeccionamiento de la ejecución de las funciones y tareas de la profesión docente. Esta limitante, deja de existir cuando realmente los conocimientos y habilidades son transferidos al desempeño profesional docente diario del profesor y directivos de los centros educativos por su aplicación.

La efectividad se caracteriza por el nivel de solución a la necesidad de formación identificada en el diagnóstico, la que puede evaluarse directamente en algunos casos, pero en muchos otros no es posible. Por esta razón, la medición de la efectividad de la superación, necesita de un

sistema de indicadores que permita una aproximación adecuada al efecto real, las cuales pueden concretarse en:

- Modificaciones de los resultados del trabajo a partir, de un esfuerzo de superación.
- Utilidad de la superación, que constituye la valoración por los directivos y la autovaloración del profesor, de la influencia de las actividades de superación en la práctica docente cotidiana.
- Indicador de calidad, que expresa correspondencia entre los objetivos previstos y alcanzados. Este indicador es valioso, sobre todo si se ha logrado una adecuada conversión de las necesidades de formación en objetivos docentes.
- Extensión del sistema de superación profesional, se refiere la capacidad de abarcar a todos los profesionales para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Las formas organizativas principales de la superación profesional son el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la auto preparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. Los programas correspondientes a la superación profesional son proyectados y ejecutados por centros de educación superior y centros especialmente autorizados para ello.

En la presente propuesta hemos identificados dos formas básicas de superación, la auto superación y el curso.

La auto superación o auto preparación como exigencia indispensable de la formación del profesor, para lograr una cultura que permita el análisis desde posiciones críticas, la reflexión personal o conjunta en el desarrollo de la práctica y transformación de los sistemas educativos, mediante el

desarrollo de las habilidades profesionales, las capacidades y valores que trasciendan en el mejoramiento humano”

El curso posibilita la formación básica y especializada; comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que los reciben.

### **II.3.3. Propuesta del curso de superación del profesorado en el Instituto Suárez.**

#### **Título del curso: La didáctica general y los métodos de enseñanza**

#### **Introducción**

La profesión de enseñar requiere una gran responsabilidad, pero sobre todo, reviste gran importancia dado el papel de la educación en la producción y dirección del cambio en los momentos actuales.

Vivimos una época de cambio, que exige nuevas y rápidas adaptaciones. Su brusca incidencia sobre la educación es un desafío para los docentes. Este es el motivo fundamental que determina la necesidad de una capacitación de los profesores en ejercicio, pues sin el estudio sistemático, sus conocimientos y desempeño docente resultan pronto obsoletos.

El buen profesor es aquel que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente, se preocupa por la eficiencia profesional, sabe reconocer la diferencia que existe entre el “impartir clases” y educar.

Desde esta perspectiva, debe dominar los principios, leyes y regularidades de la Didáctica como ciencia, la cual tiene como objeto de

estudio la actividad del profesor es decir, enseñar; educar; formar a partir de las relaciones con la actividad de los alumnos durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, la Didáctica tiene que ver fundamentalmente con los procesos instructivos, sin embargo, la relación de los procesos de instrucción y de educación que llevan a la formación de convicciones, es algo que en la actualidad no podemos dejar de expresar cuando analizamos el problema educativo.

La didáctica como toda ciencia posee un sistema de conceptos fundamentales que se han formado en el proceso de desarrollo de los conocimientos relacionados con su objeto de estudio y enriquecidos por la práctica pedagógica. Estas categorías o componentes son: objetivos, contenidos, métodos, formas organizativas de la enseñanza, recursos didácticos y la evaluación del aprendizaje.

El tratamiento metodológico de estos componentes por la Didáctica contemporánea difiere grandemente del utilizado por la Didáctica tradicional, debido a que la primera se fundamenta en la relación dialéctica que se establece entre estos componentes o categorías

Los planteamientos anteriores justifican que, para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en la clase, como forma organizativa básica, el profesor debe analizar las siguientes interrogantes:

- ¿A quién enseñar?- Analiza el tipo de alumnos a quienes destina la enseñanza, pues de nada sirve un planeamiento minucioso si no se tienen presentes las características del grupo de estudiantes.
- ¿Para qué enseñar?- Se relaciona con los objetivos de la signatura, su papel en el plan de estudios y su contribución a la formación integral del estudiante.

- ¿Qué enseñar? Se refiere al curso, semestre, nivel y contenido programático de la asignatura en función de sus objetivos.
- ¿Cómo enseñar?- Comprende los métodos, recursos didácticos y las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada clase.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?.- Hace referencia a las funciones de la evaluación del aprendizaje en función del cumplimiento de los objetivos de cada clase, unidad y asignatura.

Por lo expresado en la justificación del programa, el presente curso de **Didáctica General** propone abrir espacios de análisis y reflexión sobre los fundamentos metodológicos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su vinculación con la práctica educativa, profundizando en la relación de los componentes didácticos, considerados como los ejes conductores que contribuyen al perfeccionamiento de la práctica profesional docente.

### **Objetivo general del curso**

Contribuir a la formación pedagógico – metodológica de los maestros, a partir del análisis de las principales manifestaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje en la época actual, haciendo énfasis en los principios, leyes y componentes o categorías de la didáctica contemporánea, en función de que los docentes en ejercicio perfeccionen su desempeño profesional en las instituciones educativas donde laboran.

### **Objetivos particulares por temas**

#### **Tema 1.- La didáctica como ciencia de la educación.**

**Objetivo.-** explicar la importancia de la didáctica general en la formación teórica - práctica de los profesores a partir, del análisis de algunos modelos didácticos y de la relación que existe entre la didáctica y el currículo.

## **Tema 2.- El proceso docente – educativo.**

**Objetivo.-** Interpretar el problema, objeto de estudio y dimensiones de la didáctica como ciencia pedagógica a partir, del análisis de los componentes, leyes, cualidades, naturaleza, niveles estructurales, niveles de profundidad, niveles de acercamiento a la vida e ideas rectoras del proceso docente-educativo.

## **Tema 3.- La función mediadora del docente y la intervención educativa.**

**Objetivo.-** Valorar la función mediadora del profesor en el acto didáctico a través, del análisis del rol del docente y la influencia que tiene el pensamiento didáctico del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Tema 4.- los paradigmas educativos: su concreción en el campo didáctico.**

**Objetivo.-** Explicar los diferentes paradigmas educativos y su relación con la didáctica a través, del análisis de los enfoques técnico, práctico y crítico en función de la investigación e innovación didáctica de los docentes

## **Tema 5.- Los componentes o categorías didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

**Objetivo.-** Caracterizar los componentes o categorías de la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir, del análisis teórico-práctico de cada uno de ellos, en función de su correcta aplicación en el desempeño profesional docente.

### **Contenido temático**

#### **Tema 1.- La didáctica como Ciencia Pedagógica**

1.1.- Concepto de didáctica desde la perspectiva de diferentes autores.

1.2.- La didáctica: Problema, objeto y ámbito.

1.3.- Clasificación de la didáctica.

1.4.- División de la didáctica.

1.5.- Enfoques didácticos.

1.6.- El currículo y la didáctica.

1.7.- La didáctica en la formación teórico-práctica de los maestros:

Límites y posibilidades.

1.8.- Análisis de algunos modelos didácticos.

1.9.- Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa

#### **Tema 2.- El proceso docente – educativo.**

2.1.- Análisis del proceso docente - educativo.

2.2.- Análisis empírico del proceso docente-educativo.

**2.3.-** Análisis esencial del proceso docente-educativo.

**2.4.-** Los componentes del proceso docente-educativo.

**2.5.-** Las leyes del proceso docente-educativo.

**2.6.-** Cualidades del proceso docente-educativo.

**2.7.-** La naturaleza del proceso docente-educativo.

**2.8.-** Los niveles estructurales del proceso docente-educativo.

**2.9.-** Los niveles de profundización y asimilación del proceso docente-educativo. Su clasificación.

**2.10.-** Clasificación del proceso docente-educativo de acuerdo con los niveles de acercamiento a la vida.

**2.11.-** Las ideas rectoras del proceso docente-educativo.

**2.12.-** El proceso de enseñanza-aprendizaje.

**2.13.-** Enseñanza y aprendizaje.

**2.14.-** El proceso de enseñanza-aprendizaje y las teorías educativas.

**2.15.-** Principios para la dirección del proceso pedagógico.

**Tema 3.- La función mediadora del docente y la intervención educativa.**

**3.1.-** ¿Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar?

**3.2.-** El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje.

**3.3.-** Representación y pensamiento didáctico del profesor: su influencia en el aprendizaje.

**3.4.-** Las relaciones interactivas en clases.

**3.5.-** Los profesores como conductores del proceso de aprendizaje.

**3.6.-** La formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo.

**Tema 4.- Los paradigmas educativos: su concreción en el campo didáctico.**

**4.1.-** Normatividad didáctica.

**4.2.-** Normatividad didáctica desde la racionalidad:

- Técnica.
- Práctica.
- Crítica.

**4.3.-** Líneas futuras sobre la normatividad didáctica.

**4.4.-** Las funciones del maestro en relación a la investigación e innovación didáctica.

**Tema 5.- Los componentes o categorías didácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje.**

5.1.- El objetivo: ¿Por qué se aprende y enseña?

5.2.- El contenido: ¿Qué se aprende y enseña?

5.3.- El Método: ¿Cómo se aprende y enseña?

5.3.1.- Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza.

5.4.- La forma: ¿Dónde y cómo se aprende y enseña?

5.5.- Los recursos didácticos: ¿Con qué enseñar y aprender?

5.6.- La evaluación del aprendizaje: ¿Qué cómo y cuándo evaluar?

## **Tema 6.- Los métodos de enseñanza Problemática como potenciadores del aprendizaje**

6.1. Métodos Reproductivos y Productivos. Una relación necesaria.

6.2. Métodos de Búsqueda Parcial o Conversión Heurística

6.3. Métodos Problémicos.

6.4. Métodos Investigativos

### **Metodología de trabajo**

El trabajo académico se realizará de manera congruente con la concepción activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el desarrollo del curso, se efectuará a partir de la explicación en clase, el análisis y discusión crítica de los contenidos abordados en las lecturas previas a cada una de las sesiones, y mediante seminarios que propicien la exposición y el debate productivo con los estudiantes. Además se

realizaran talleres que permitan la concreción entre el saber y el saber hacer.

### **Evaluación del aprendizaje**

Comprende un proceso continuo, a través de la evaluación sistemática, que se llevará a cabo durante el desarrollo de cada sesión de trabajo de la siguiente forma:

- Análisis de las lecturas e interpretación de las mismas mediante reportes o informes.
- Puntualidad, asistencia y participación en cada una de las sesiones.
- Preparación para los seminarios y talleres.
- Exposición y análisis crítico en los seminarios y talleres.
- Participación en las actividades prácticas.
- La evaluación final consistirá en la presentación y exposición de un trabajo teórico-práctico, consistente en la estructuración metodológica de un sistema de clases de la unidad del programa de la asignatura que imparte, donde demuestre la aplicación de los contenidos temáticos abordados en el curso y de manera particular los fundamentos del método de enseñanza propuesto.

# **CAPITULO III**

**CAPITULO III**

## **EL PROCESO METODOLOGICO DE INVESTIGACION**

### **III.1. Concepción metodológica de la investigación.**

El presente capítulo está orientado a explicar los fundamentos teóricos y metodológicos y el proceso seguido en la investigación que vamos a presentar, pues el mismo se ha ido desarrollando a través de una serie de etapas y momentos en los que fueron apareciendo nuevas reflexiones y formas de entender la práctica, el cual permitió alejarse del dogmatismo y de visiones unilaterales del fenómeno que se estudia (la superación del profesorado) y analizarlo en el de cursar de su historia y de forma dialéctica en función del contexto histórico-concreto en que ahora se desarrolla.

El proceso de investigación realizado para el desarrollo de la presente tesis pasó por 4 etapas básicas, que se describen de manera breve a continuación.

#### **III.1.1. Estudio de antecedentes y tendencias.**

En esta etapa se trabajó en la elaboración del marco teórico de la investigación, en particular lo referente al análisis histórico del objeto de investigación (proceso de superación), se estudiaron las tendencias de la superación en el ámbito internacional lo que permitió llegar a expresar un grupo de características o rasgos que distinguen los procesos actuales de superación a nivel internacional y en Ecuador se realizó el análisis de los fundamentos teóricos referidos al objeto y campo de la investigación (procesos de superación en el tratamiento didáctico de los métodos de enseñanza) que permitió hacer una sistematización de estos estudios en Ecuador, en la última década. Los resultados anteriormente señalados se recogen en el capítulo 1 de esta tesis.

#### **III.1.2. Diagnóstico del estado actual del problema.**

Igualmente se trabajó en el análisis del estado actual del problema de investigación para lo cual se aplicaron entrevistas y grupos de discusión con el profesorado del Instituto Suárez, todo lo cual derivó en la determinación de un inventario de problemas en la superación de los docentes de instituto Suárez

### **III.1.3. Construcción del modelo de Superación**

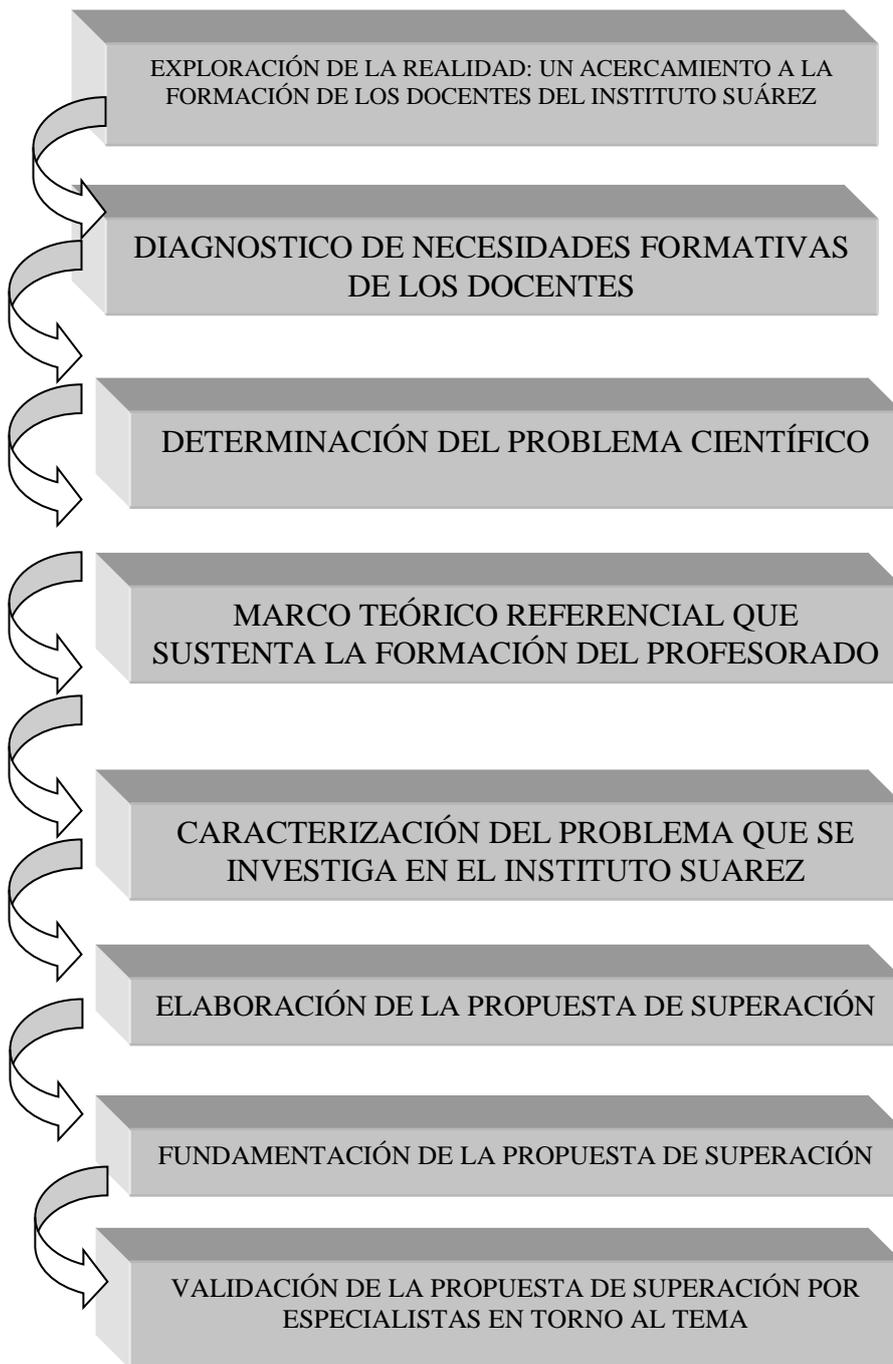
Como respuesta al objetivo de la investigación se trabajó en el planteamiento de la alternativa de solución al problema de investigación, consistente en la propuesta de un modelo de superación desde la escuela para docentes del Instituto Suárez, y la identificación de la auto superación y los cursos, como formas básicas a ser consideradas en el proceso de dirección de la superación de docentes desde la Institución.

### **III.1.4. Validación teórica del modelo.**

En esta etapa se realizó un estudio de factibilidad teórica de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los métodos de Consulta a Especialistas, cuyos resultados permitieron ratificar el rigor de la propuesta elaborada y corroborar su grado de validez.

Seguidamente se ofrece un esquema que sintetiza el proceso de investigación seguido para el desarrollo de la presente investigación:

## **ESQUEMA QUE SINTETIZA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**



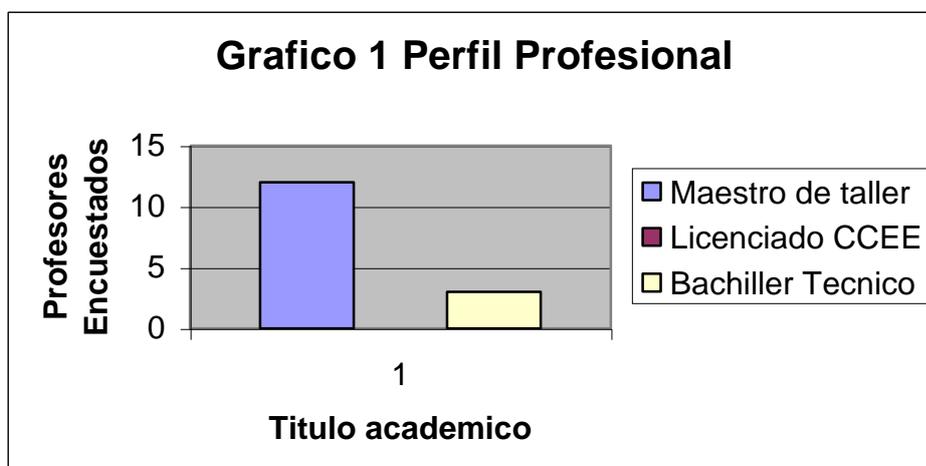
### III.2. Exploración de la realidad: Un acercamiento a la formación a la de los docentes del instituto Suárez

Con el objetivo de tener una idea clara en cuanto a la idea de formación de los profesores que se desempeñan en el Instituto Suárez y de manera particular en el área de mecánica automotriz se aplicó una encuesta orientada con el objetivo de valorar oportunamente las necesidades formativas de los docentes en coherencia con las exigencias institucionales relacionadas con la formación de un profesional competente como lo demanda la sociedad contemporánea actual.

Seguidamente se presentara el análisis e interpretación de los resultados considerando cada una de las variables tratadas.

**Cuadro 1 Perfil Profesional del docente**

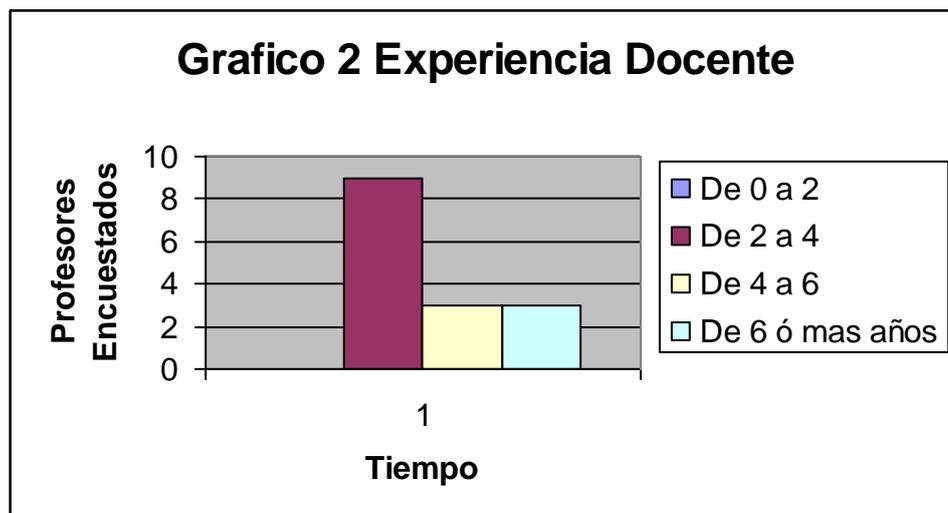
Titulo Académico	Profesores encuestados	Porcentaje
Maestro de taller	12	80%
Licenciado CCEE		
Bachiller Técnico	3	20%
Total	15	100%



Del presente cuadro y grafico estadístico se observa que de los profesores encuestados, no existen docentes con titulo en ciencias de la Educación, el 80% son Maestros de taller y el 20% son Bachilleres Técnicos, es decir, que ninguno de ellos posee una formación pedagógica y con ello podemos establecer que los conocimientos en la utilización de métodos de enseñanza se basa en lo aprendido en su experiencia profesional y docente y no de una sólida formación inicial con un nivel superior.

**Cuadro # 2: Experiencia Docente**

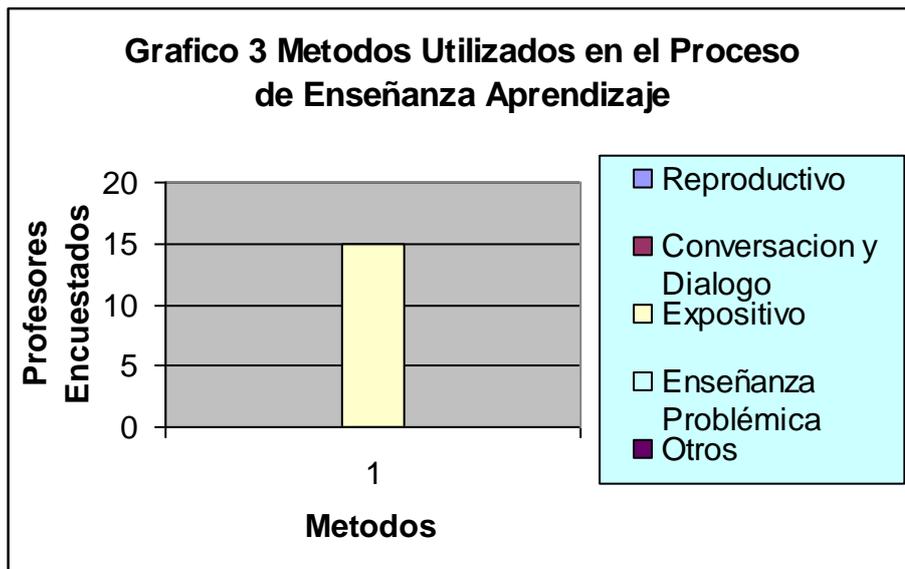
Tiempo	Profesores encuestados	Porcentaje
De 0 a 2	0	0%
De 2 a 4	9	60%
De 4 a 6	3	20%
De 6 ó mas años	3	20%
Total	15	100%



Del presente cuadro y grafico estadístico se observa que la mayor parte de los profesores encuestados, tienen mas de dos años de experiencia docente, es decir, que los profesores tienen una considerable experiencia docente, los años de experiencia contribuyen a los docentes a conocer el contexto en donde desarrollan su trabajo y un mayor control en el desarrollo del proceso de enseñanza.

**Cuadro # 3: Métodos Utilizados en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

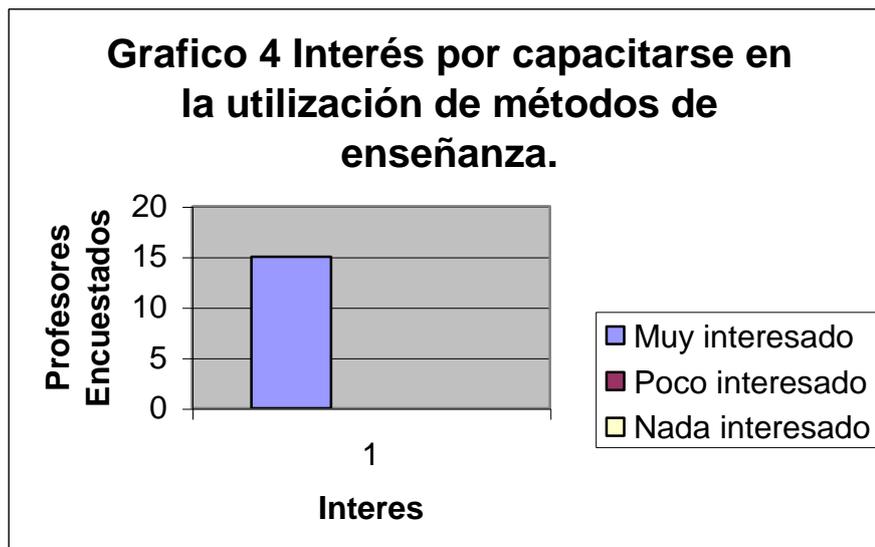
<b>Métodos</b>	<b>Profesores encuestados</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Reproductivo</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Conversación y Dialogo</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Expositivo</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>
<b>Enseñanza problemática</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Otros</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>



Se observa que la totalidad de los profesores encuestados utilizan el método expositivo, la sobre explotación de este método no produce resultados favorables en la enseñanza en carreras técnicas. El docente se centra en exponer los contenidos siendo el sujeto principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, dejando a los estudiantes un papel pasivo en este proceso, tornado el aprendizaje con una dimensión reproductiva. Se revela una vez más la falta de formación docente en la utilización adecuada de métodos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los maestros limitan con esto la aspiración de conseguir un aprendizaje significativo en los estudiantes.

**Cuadro # 4: Interés por capacitarse en la utilización de métodos de enseñanza.**

Interés	Profesores encuestados	Porcentaje
Muy interesado	15	100%
Poco interesado	0	0%
Nada interesado	0	0%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>



La totalidad de los profesores encuestados están interesados en capacitarse en la utilización de métodos de enseñanza, esta disposición demuestra el deseo de auto superación y la importancia de lo que significa para los docentes el conocimiento y la utilización de métodos de enseñanza en el proceso de enseñanza aprendizaje, también se refleja la demanda que tienen los docentes en capacitarse, que surge de la necesidad reflejada en lo imperioso de poseer un conocimiento en el área pedagógica, indispensable para alcanzar los objetivos instituciones, encaminados a la formación de profesionales que satisfagan las necesidades sociales.

### **III.3. Diagnostico de necesidades formativas de los docentes**

Como investigador del presente estudio, preocupado por la problemática del aprendizaje de los estudiantes en la especialidad de Mecánica Automotriz, nos dimos a la tarea de desarrollar un proceso de observación a clases, entrevistas con docentes, estudiantes, con el objetivo de retroalimentarse de éstos como actores del proceso de enseñanza aprendizaje, entre las dificultades que mas sobresalen se precisa la falta de planificación de clases por parte de los docentes. La inadecua

organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, la limitada orientación hacia el objetivo a lograr en la clase, la insuficiente utilización de métodos de enseñanza que promuevan la activación del aprendizaje.

De igual manera a través de las entrevistas desarrolladas por los docentes, se precisaron criterios relacionados con la limitada participación en curso de formación profesional y de manera particular se hizo énfasis por todos los profesores que uno de los problemas que necesitaba una rápida solución estaba orientado a la falta de capacitación en métodos de enseñanza, que son apropiados para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los principales problemas identificados a través de las observaciones a clases y las entrevistas desarrolladas con los docentes podemos referir.

1. Desconocimiento de las metodologías para lograr un aprendizaje desarrollador.
2. Limitada interacción en el trabajo grupal, por la falta de conocimientos sobre el trabajo cooperativo
3. Existencia de enfoques muy disciplinares en el proceso de enseñanza aprendizaje, no vinculados con la profesión.
4. Carencia de habilidades para utilización de métodos de enseñanza.
5. El desconocimiento en la utilización de métodos de la enseñanza problémica,
6. La enseñanza estaba centrada en el proceso como expositor de un conocimiento, el alumno se limita a escuchar y copiar información.

Problemas organizativos de la institución relacionados con la superación del profesorado:

1. La superación es sistemática y muy dirigida a los contenidos de las asignaturas que imparten.
2. No se relacionan los certificados de evaluación profesional con la superación realizada.
3. No se utiliza como punto de partida para la planificación de la superación los compromisos individuales de cada docente.
4. No se mide el impacto de la superación en el desempeño profesional de los docentes.
5. No esta concebida una estrategia para la superación del docente desde la propia institución.
6. No se garantiza la participación activa del docente en todo el proceso de superación.
7. Insuficiencias en la dirección de la superación de los docentes de la escuela.

Considerando los fundamentos antes expuestos, se le solicitó a los profesores, que desarrollaran un ejercicio de auto reflexión acerca de cuáles son las necesidades e intereses en que deberá superarse, teniendo en cuenta, su perfil laboral, los resultados en su labor, sus perspectivas de desarrollo, las exigencias sociales y sus motivaciones e intereses personales y profesionales, y a partir de los criterios emitidos pudimos corroborar, que la necesidad de superación que debe priorizarse se precisa en los fundamentos didácticos de los métodos de enseñanza aprendizaje, todo lo cual le confiere pertinencia al problema científico planteado.

#### **III.4. Consulta a Especialistas**

La propuesta de superación diseñada para los profesores del Instituto Suárez, fue sometidos a la Consulta de Especialistas, a través de una entrevista grupal en la que participaron profesores con categoría científica y experiencia en la formación del profesorado.

El autor de esta investigación ofreció una panorámica de las razones que motivaron el desarrollo de la investigación y pasó a presentar La propuesta de superación, haciendo énfasis en :

- Los fundamentos teórico metodológicos que sustentan el modelo.
- La concepción didáctica de los métodos de enseñanza como presupuesto teórico que sustenta el curso de superación propuesto.

Una vez realizadas las explicaciones pertinentes, se respondieron preguntas realizadas por los participantes y finalmente se recogieron los criterios emitidos por los especialistas, a partir de las preguntas previamente elaboradas.

A continuación exponemos un resumen de las principales opiniones dadas por los participantes agrupadas en tres direcciones, las que se refieren a la fiabilidad del modelo, las que tienen que ver con la pertinencia y las que opinan acerca de la claridad del mismo:

Relacionado con la fiabilidad del modelo presentado, los especialistas consultados expresaron que la propuesta es viable de aplicar y que a través de la misma se fortalecería la comunicación profesional y humana entre los docentes de la escuela y la auto-superación, lo cual elevaría los niveles de motivación, además, consideran importante potenciar a partir del desarrollo del curso propuesto, espacios de reflexión grupal del profesorado como medio que promueve su desarrollo profesional, y forma parte del auto superación del profesorado. Se hace mucho énfasis en la necesidad de fortalecer el proceso de dirección de la superación de los profesores desde la institución y no dejarlo a la espontaneidad del profesorado. Igualmente destacan la importancia que el modelo le

concede a la institución como centro de promueve la capacitación de sus docentes, en una nueva perspectiva de su condición formativa.

Con respecto a la pertinencia de la formación del profesorado a través del curso propuesto, los especialistas plantean que la propuesta es coherente con las exigencias actuales en contexto del desarrollo un proceso de enseñanza aprendizaje instructivo, educativo y desarrollador y en particular promueve una reflexión en el análisis por parte del profesorado de las particularidades de los métodos de enseñanza, en su misión de cómo enseñar a aprender. La puesta en práctica del modelo de superación posibilitará una evaluación profesoral más acertada al ofrecer un conjunto de indicadores de evaluación de la superación desde el puesto de trabajo, así como su concepción contribuye directamente al fomento de una cultura general integral en los docentes.

Desde el punto de vista de la implementación, los especialistas consultados consideran que el modelo presentado expresa las ideas esenciales que lo identifican, centrando el proceso de dirección de la superación de los docentes en contenidos de la didáctica y los métodos de enseñanza y de igual forma sugieren que se potencie el trabajo de de cooperación en grupo, y la auto-superación, en función de las necesidades e intereses de los docentes y en la evaluación del impacto que esta tiene en el desempeño profesional, no obstante, la opinión generalizada de los especialistas con relación a la viabilidad del modelo para su implementación práctica, es que debe realizarse un proceso de capacitación a los directivos para la puesta en marcha del modelo de superación de los docentes, que les permita una comprensión acertada de su contribución a la calidad educativa de la institución.

Como resultado de esta consulta a especialistas se puede constatar en gran medida la funcionalidad del modelo de superación presentado, su nivel de pertinencia al contexto para el cual fue creado y su claridad por

parte de los ejecutores del mismo para su aplicación en la práctica educativa de la institución.

Los resultados de la aplicación del criterio de especialistas, nos permitió valorar reflexivamente desde el cerebro colectivo, el nivel de aceptación de los mismos sobre la propuesta presentada, en función de la dirección de la superación de docentes desde la institución y para la institución.

# **Conclusiones y Recomendaciones**

## **Conclusiones y Recomendaciones**

### **Conclusiones**

Concebir la superación del docente como un conjunto de actividades diseñadas a corto, mediano y largo plazo.

El docente participará en un conjunto de actividades de superación que deberán ser organizadas de manera sistemática y armónicamente interrelacionadas, en correspondencia con sus necesidades y motivaciones, su nivel de desarrollo personal y las exigencias sociales presentes, de manera que le permitan resolver sus insuficiencias y a la par estimular sus potencialidades en forma creciente y con carácter desarrollador.

Por tanto, las actividades de superación se planificarán dando respuesta a las necesidades de los docentes, siguiendo un orden de prioridad y con una concepción de desarrollo hacia el futuro, es decir, cada acción de superación responderá a un fin Inmediato y a su vez a uno mediano, en la búsqueda de metas intermedias que vayan conformando el desarrollo profesional del docente. De ahí que el diseño de superación del docente estará conformado por un conjunto de actividades que se ejecutarán a corto, mediano y largo plazo, según el objetivo que se persigue con cada una de ellas, de acuerdo a los resultados alcanzados y las nuevas exigencias sociales en cada etapa.

Concebir la superación del docente integrada al conjunto de actividades y de relaciones que se producen en la institución en que labora.

La superación del docente debe concebirse como parte integrante de todo el sistema de trabajo del profesor en la escuela, de manera que dichas actividades estén incluidas en su plan de trabajo individual previo convenio con su jefe inmediato superior y a la vez dichas actividades respondan a necesidades específicas de su labor profesional, es decir, tengan como objetivo el enriquecimiento profesional y personal del docente, de modo tal que éste sienta satisfacción por realizarlo y cumplir el encargo social de su labor, no representando una carga más dentro del gran cúmulo de tareas que el docente tiene que enfrentar en la escuela. Por otra parte los directivos deben asumir las acciones de superación no como un gasto, sino como una inversión que se traducirá en el desarrollo personal de los docentes y en la mejora de la escuela y de los estudiantes.

En el proceso de superación de los docentes deberá atenderse la experiencia profesional acumulada y la elaboración de alternativas de posibles soluciones a problemas de su práctica educativa, favoreciendo el desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades profesionales.

En el proceso de superación, la relación entre el profesor y los profesores-estudiantes cobra una connotación especial, dada en que los segundos poseen una experiencia profesional acumulada que les permite poseer criterios acerca de los diferentes temas que se estudian, que no debe ser obviada en el proceso formativo que se ejecuta, pues puede enriquecer el mismo, además de facilitar la comunicación que debe establecerse entre los componentes personales que participan del proceso.

También deberá tenerse en cuenta que los profesores-estudiantes buscan en las actividades de superación, respuesta a sus necesidades más

inmediatas en el proceso educativo que dirigen en la escuela, lo cual no puede ser desconocido por el profesor que conduce la actividad, pues no tenerlo en cuenta influiría en la pérdida de la motivación, el interés y utilidad de la misma.

No olvidar que una de las vertientes de la superación es dar respuesta a las necesidades más urgentes de los docentes que en ella.

A todo proceso de superación docente se debe adicionar estímulos proporcionados por los directivos del plantel tanto en lo social (reconocimientos) como en todos los aspectos que mejoren la calidad de vida de los docentes, siendo estos estímulos otra razón para el perfeccionamiento profesional de los docentes.

No puede existir una mejora en la calidad de la formación de los estudiantes si no existe un proceso formativo docente que incremente el nivel pedagógico- profesional de los maestros.

### **Recomendaciones**

La implementación práctica de la propuesta de superación docente.

Aplicar con carácter sistemático el diagnóstico para conocer la realidad del contexto en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

La formulación de proceso de diagnóstico se lo establece en función de conocer las nuevas necesidades y demandas del profesorado y así corregir o desarrollar procesos de superación docente que satisfagan esas demandas.

**Referencias**

**Bibliográficas**

## Referencias bibliográficas

Addine F., García G. La Formación Pedagógica. Conferencia dictada en el II Taller Internacional de Formación Pedagógica y Orientación Educativa. ISPEJV. IPLAC. La Habana; 1997.

Addine F., García G. La interacción: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de formación permanente de profesionales de la educación. Una propuesta. [Material digitalizado]. La Habana; 2001.

Addine Fernández Fátima, González Soca Ana, Recarey Fernández Silvia, Principios Para La Dirección Del Proceso Pedagógico, Profesoras Del Dpto. De Ciencias Pedagógicas, Facultad De Ciencias De La Educación, ISP "Enrique José Varona", 2002.

Álvarez de Zayas C. Epistemología de la Pedagogía. [Material digitalizado]. La Habana; 1994.

Álvarez de Zayas C. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. La Habana: Editorial ENPES; 1989

Álvarez de Zayas R. M., La formación del profesor contemporáneo, currículum y sociedad. Material del Curso Pre-Congreso Pedagogía '95. La Habana; 1995.

Álvarez de Zayas, C., Didáctica: La escuela en la vida. Pueblo y educación. Cuba. 1999

ALVAREZ MASSI PEDRO, Una educación experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas, artículo REDUC, 1997.

Álvarez Vega Betsy, Una propuesta para la formación del profesor general integral de secundaria básica en el primer año intensivo; en la provincia de Cienfuegos, 1999.

Álvarez Francisco; ¿Que hay que Evaluar de los Docentes?, Chile, Santiago, CIDE, 1997.

Añorga Morales J., Los métodos de investigación en la educación avanzada. [Material Impreso]. La Habana; 1996.

Añorga Morales J., La educación avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. La Habana; 1999.

Araceli Estebanz Garcia, Didáctica E Innovación Curricular, Universidad De Sevilla, segunda Edición, 1999.

Arnal Justo, Investigación Educativa, Fundamentos y metodología, Barcelona, Labor 1992.

Arnaz José, La Planeación Curricular, Editorial, Trillas, México, 1998

*Blas Aritio Francisco de Asís, La Formación del Profesorado de F.P. en un contexto de Reforma: La Experiencia Española, 2002.*

Bringas J. A., Reyes O. Dirección científica de la educación. Trinidad: Editorial UTB. 1999.

Cáceres Mesa, M y Sánchez Arce, Orientaciones Metodológicas para la elaboración de Programas Analíticos de asignaturas. UAEH. México, 2001.

Carvajal Leonardo; Vida Escolar, Trabajo Educativo y Proyecto Pedagógico, Venezuela, Caracas, Fundación Polar, 1996.

CASTILLO Jhonatan, Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo, [www.monografias.com](http://www.monografias.com), 2000.

Copello Levy, María Inés y San Martín Puig, fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas, Universidad Federal de Río Grande, Brasil, Universidad Autónoma de Barcelona , artículo, diciembre de 1999.

Corvalán Oscar, Una propuesta curricular: la enseñanza basada en competencias, CIDE, 1993.

DELL ORDINE José, Aprender a Aprender, España, Madrid, [www.monografias.com](http://www.monografias.com), 2000.

Díaz Barriga, F. (2000) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. OFGLOMA. S.A. México.

Dwyer Carol Anne, Evaluación De Los Maestros, REDUC, 1996.

Fandos Garrido Manuel, Formación basada en las tecnologías información y comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, tesis doctoral, 2003.

Fariñas L. G. Maestro una estrategia para la enseñanza. La Habana: Editorial Academia. PROMET; 1995.

Ferrer M. A. Enfoque para el perfeccionamiento del trabajo en el equipo método- lógico municipal de Secundaria Básica, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana; 1999.

Fernández González, J., ¿Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar?, Universidad de la Laguna, 2001

Fiallo Rodríguez J., Las relaciones ínter materias: una vía para incrementar la calidad de la educación. Madrid: Editorial Pueblo y Educación; 1996.

Filmus Daniel, Hacia una nueva articulación en la relación educación – trabajo, REDUC, 1996.

García Pérez, F., Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa, Internet, 2001.

González de la Torre G. La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos. , Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana; 1998.

GOOD/BROPHY Thomas Jere, Psicología Educativa Contemporánea; México, México DF, Mc Graw Hill, 1997.

Guzmán José Luís, formando los maestros y maestras de educación básica del siglo xxi, departamento de ciencias de la educación, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, 20 de enero de, 1995.

Hernández Priscila; Psicología Educativa y Métodos de Enseñanza, Republica Dominicana, Santo Domingo, [www.monografias.com](http://www.monografias.com), 2000.

HURTADO Héctor; Trabajo Juvenil y Educación, Ecuador Quito, [www.monografias.com](http://www.monografias.com), 2000.

Información Y Comunicación: Análisis Didáctico Del Proceso De Enseñanza-Aprendizaje, Tesis Doctoral, Tarragona, Octubre 2003.

Iranzo García, Pilar, Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros, tesis doctoral, 2002.

JIMENEZ José; El Aprendizaje de las Ciencias, México, Querétaro, [www.monografias.com](http://www.monografias.com), 2000.

LALALEO, Marco; Estrategias y Técnicas Constructivas al Aprendizaje, Ecuador, Quito, Vértice Estudio, octubre 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo; Pedagogía, Argentina, Buenos Aires, Losada S.A., 17° edición, Agosto 1991.

Margarita León García, Ciencia, educación y formación de valores papel de la escuela cubana actual, ISPETP, Octubre 1998.

María Angélica Henríquez Coronel, Formación Del Profesorado En Las Tecnologías De La Información Y La Comunicación, Tesis Doctoral, Tarragona, Diciembre 2002.

Mota Enciso, F., El maestro y la calidad educativa. Revista "Academia", 2001

Mota Enciso, F., La docencia como actividad profesional. Revista "Academia", 2001.

Mota Enciso, F., El deber ser y el querer ser en educación. Revista "Academia", 2001

Nelson Vásquez Lara, la formación del profesorado de historia en Chile, la formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional, tesis doctoral, Barcelona, marzo del 2004

Paredes, J., Didáctica y Curriculum. Universidad Autónoma de Madrid. España, 2000

Pichón-Riviére E., El proceso grupal. Argentina: Ediciones Buenos Aires, 1985.

Poveda Hurtado Carlos, SISTEMA EDUCATIVO Nacional del Ecuador: 1994/ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos, Quito, 1994.

Rebollar Sánchez M. A. El aprendizaje grupal: eje de una estrategia pedagógica para la Educación Permanente de los profesionales de la educación, Tesis de Maestría, La Habana; 1997.

Romero Pereira Hernando Antonio, Tipos De Educadores En Las Grandes Teorías Pedagógicas, Profesor Departamento Pedagogía Universidad Del Atlántico, 1998.

Schmelkes Sylvia, Hacia una Mejor calidad de nuestras escuelas, Colección INTERAMER, 1994.

Serrano Roberto, Las Nuevas Estrategias De La Educación Permanente Frente A La Problemática Del Desempleo, REDUC, 1998.

Slavin Robert, Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas, Plataforma de Investigación para una Reforma Educativo en América Latina, REDUC, 1997.

Terrier Rodríguez Roberto, ¿Cómo Lograr La Dirección Del Proceso Pedagógico Para Educar La Personalidad En Métodos De Enseñanza, Departamento Metodología, Matanzas Enero 1989.

THIENSSEN Y DALES, Manual Técnico Automotriz. Operación, Mantenimiento y Servicio, México, México DF, Prentice-Hall Hispanoamericana S.A., mayo 1996.

Valle Lima A, La transformación educativa. Consideraciones, Material digitalizado, La Habana, 2001.

VARIOS AUTORES; Métodos y Técnicas de Procedimiento Activos, Ecuador, Cuenca, MEC, Diciembre de 1.997.

Vigotsky I. S. Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1981.

VILLAROEL, Jorge; Didáctica General, Ecuador, Ibarra, Universidad Técnica del Norte, julio 1995

Wilches Gallardo Julia Teresa, Dussan Smith Jannett, Plan De Mejoramiento Para La Cualificación Del Docente De La Media Técnica Y Técnica Superior, Organización De Los Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura, San Andrés Islas, 2000.

Zabala V., Las relaciones interactivas en clase, Barcelona, 1995

**ANEXOS**

## **ANEXO I. RESUMEN DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN LOS INSTITUTOS PEDAGÓGICOS DE ECUADOR**

### **Objetivos de los Institutos Pedagógicos**

- Formar docentes que requiere el país, conforme a las necesidades socio-culturales y disponibilidades del Estado en los niveles pre-primario, primario y áreas especiales para una eficiente atención del sistema educativo .
- Preparar un nuevo docente con una sólida formación humanística, científica, pedagógica y democrática, comprometido con la problemática social de su entorno.
- Desarrollar la investigación educativa con énfasis en la experimentación de metodologías e innovaciones tecnológicas, a fin de elevar los niveles de eficiencia y eficacia de la educación nacional.
- Constituirse en centros de capacitación y mejoramiento de los recursos humanos del magisterio pre-primario y primario.
- Generar procesos lucrativos socializantes que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

### **Estructura de la formación En los Institutos Pedagógicos:**

El contenido de la formación está determinado en dos campos: formación profesional básica y Formación profesional específica.

**FORMACION PROFESIONAL BASICA** con las siguientes asignaturas: Investigación Pedagógica, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Planificación y Evaluación Curricular.

**FORMACION PROFESIONAL ESPECÍFICA** con las siguientes materias:

- Didácticas Especiales: castellano, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Cultura Física y su Didáctica;
- Educación Artística: Educación Musical, Expresión Plástica;

-Actividades Prácticas; y,

-Práctica Docente.

### Planes de estudio

Carga horaria quinquemestral

Quinquemestres	1	2	3	4	5	6
Formación Profesional Básica						
-Investigación Pedagógica	6	6				
- Pedagogía	6	5				
-Psicología Educativa	6	5				
-Sociología de la Educación	6	6				
-Planificación y Evaluación Curricular	6	8				
Formación Profesional Específica (Opcional)	8	4				
Didácticas Especiales						
- Castellano			6	8		
- Matemáticas			6	8		
- Estudios Sociales			5	8		
- Ciencias Naturales			6	8		
- Cultura Física					7	
Educación Artística						
- Educación Musical					5	
- Expresión Plástica					5	
Actividades Prácticas					7	
Práctica Docente					16	40
Total	40	40	40	40	40	40

La nota final de las asignaturas que son desarrolladas en dos quinquemestres en un mismo año de estudios, es el promedio de las dos calificaciones; y la nota de aquellas que se realizan en un solo Quinquemestre, será la misma del período.

Para ser aprobado, el alumno debe obtener por lo menos la calificación promedio de catorce puntos en cada asignatura.

Los alumnos que no alcancen la calificación promedio de catorce puntos, rendirán un examen supletorio cuya nota reemplaza a la calificación de la prueba acumulativa anterior, en un plazo de quince días, después de haber sido notificadas las calificaciones.

La calificación anual de rendimiento del alumno es el promedio aritmético de las calificaciones de todas las asignaturas del plan de estudios.

Las fracciones de cinco décimas o más son aproximadas a la unidad inmediata superior.

La práctica docente guiada, la práctica docente independiente y los trabajos interdisciplinarios se desarrollan durante los tres años lectivos y son evaluados por el profesor orientador y el supervisor de práctica.

La calificación final es el promedio de las notas registradas al final de cada período.

Terminados los estudios reglamentarios, se otorga el título de Profesor de Educación PRE-primaria, Primaria o **de Áreas Especiales**, según los casos.

La calificación final del título es el promedio de:

- a) Promedio de las notas globales de primero, segundo y tercer cursos; y,
- b) Promedio de las calificaciones de la práctica docente interdisciplinaria, individual guiada e independiente.

### **Relaciones con centros educativos para la realización de prácticas docentes**

Los centros de práctica docente están constituidos por jardines de infantes, escuelas completas, escuelas pluridocentes, escuelas unídocentes, seleccionados por una comisión integrada por un representante de la Dirección Provincial de Educación; el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico, el Jefe del Departamento de Tecnología Docente y los Directores de los Centros Educativos Matrices del área de influencia del respectivo Instituto.

### **Son funciones de los Centros Educativos de Práctica Docente:**

- a) Consolidar la formación profesional del alumno-maestro, a través de la práctica docente;
- b) Posibilitar el ambiente adecuado para el desarrollo de la práctica docente; y,
- c) Facilitar la aplicación práctica de los contenidos teóricos desarrollados en los Institutos Pedagógicos.

### **Régimen de estudios**

Los Institutos Pedagógicos cumplen el ciclo de especialización docente, post-bachillerato, en tres años lectivos distribuidos en seis quinquimestres, de conformidad con la estructura del plan de estudios.

El año escolar se divide en dos períodos de cinco meses cada uno. Para la finalización de cada período de estudios se comprueba haber laborado dieciocho semanas, con el número de horas previstas en el plan de estudios de cada asignatura.

Al finalizar el primer quinquimestre de cada año hay quince días de vacaciones.

A la inscripción tienen derecho todos los bachilleres en ciencias, especialización Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Sociales y Educación.

### **Orientaciones metodológicas**

Cada asignatura del Plan de Estudios tiene sus orientaciones metodológicas específicas. En términos generales, se puede precisar que son las siguientes:

-Aplicación **de técnicas participativas para la investigación**, en función del diagnóstico de problemas del entorno que faciliten el diseño de proyectos educativos.

-Elaboración y ejecución de **proyectos de investigación-acción** como estrategia para el desarrollo profesional del docente.

-Concepción de la comunicación pedagógica como mecanismo idóneo para el desarrollo de las capacidades de interrelación entre alumno-maestro, alumno-alumno, alumno-entorno, a través de situaciones vivenciales.

-Desarrollo de los temas de administración escolar mediante el análisis comparativo de la ley y reglamentos de educación y la observación de casos reales, para establecer juicios críticos y propuestas concretas de mejoramiento.

-Organización de talleres pedagógicos para confrontar las experiencias que trae el alumno con la lectura científica, para la inferencia de conclusiones que, sistematizadas, permitan su aplicación en la práctica docente.

-Ejercitación del proceso del aprendizaje significativo y funcional a través de la micro-enseñanza, para su aplicación en la práctica docente.

-Empleo de la técnica de agitación de problemas y búsqueda de soluciones; o el estudio de casos para determinar dificultades de aprendizaje.

-Elaboración de documentos de apoyo sobre temas que impliquen complejidad o cuestionamiento, para orientar el aprendizaje mediante el estudio dirigido o el desarrollo de talleres pedagógicos.

-Diálogo sobre la realidad de la educación local, provincial, regional y nacional; análisis de situaciones conflictivas; conclusiones.

-Análisis crítico de la orientación filosófica de la educación nacional, de las políticas educativas actuales y relación con la realidad social, económica y cultural del país.

-Elaboración de fichas que recojan la información necesaria sobre los instrumentos curriculares que se manejan en las instituciones del medio, a través de la observación, entrevista, encuesta, el cuestionario.

Procesamiento de la información.

Discusión en grupos y en conjunto.

### **Evaluación, mecanismos de promoción**

Durante el período de estudios hay evaluación permanente de las actividades que realizan los alumnos y que constituye el 80% de la calificación final de cada asignatura.

Al final de cada período se rinde una prueba acumulativa escrita o práctica de cada asignatura, que tiene un valor del 20% de la nota final.

La escala de calificaciones es de uno a veinte.

La calificación de cada asignatura es el promedio aritmético de todas las calificaciones parciales (80%) más la prueba acumulativa (20%).

### **En las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación:**

El contenido de la formación está determinado por Escuelas:

- Escuela de Biología;
- Escuela de castellano y Literatura;
- Escuela de Comercio y Administración;
- Escuela de Educación Física;

#### **-Escuela de Educación Técnica**

Especializaciones:

Mecánica Industrial,

#### **Mecánica Automotriz,**

Artes Aplicadas,

Artes en Madera

Electricidad,

Electrónica,

Diseño Gráfico;

- Escuela de Filosofía y Ciencias Económicas;
- Escuela de Historia y Geografía;
- Escuela de Idiomas;

-Escuela de Ciencias Exactas;  
-Escuela de Pedagogía, Especialización Educación Parvularia;  
Doctorado en Ciencias de la Educación, especialización Administración Educativa;  
Doctorado en Ciencias de la Educación, especialización Pedagogía;  
-Escuela de Psicología Educativa y Orientación;  
Doctorado en Psicología Educativa Infantil,  
Doctorado en Psicología Educativa del Adolescente.

### **Modelo de formación**

La formación es teórico-práctica.

En los Institutos Normales:

En el primer año reciben 32 horas teóricas y 8 prácticas;

En el segundo año, 32 teóricas y 8 prácticas;

En el tercer año, 24 teóricas y 16 prácticas, en el primer quinquemestre, y 40 horas de práctica en el segundo quinquemestre.

- Las teóricas y prácticas corresponden a horas semanales.

### **En las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación:**

De primero a tercer año reciben solo formación teórica.

En cuarto curso reciben formación teórica y paralelamente formación práctica, a través de la Práctica docente que los alumnos realizan en los Colegios Anexos y en los Colegios de Ayuda. La Práctica docente del alumno-maestro tiene una duración de un período escolar o sea un año lectivo.

### **CONDICIONES DE SERVICIO, EN EL SECTOR PÚBLICO Y EN EL PRIVADO**

Acceso a la profesión

La contratación del personal docente y no docente la realiza el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección Nacional Administrativa y de las Direcciones Provinciales de Educación, de conformidad con las

disposiciones de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional y su Reglamento General.

Para ingresar a la carrera docente se requiere:

- a) Ser ciudadano ecuatoriano y estar en goce de los derechos de ciudadanía;
- b) Poseer título docente reconocido por la Ley; y,
- c) Participar y triunfar en los correspondientes concursos de merecimientos y de oposición.

Se reconocen los siguientes títulos para el ejercicio de la docencia:

- a) Bachiller en Ciencias de la Educación;
- b) Profesor de Educación Pre-primaria, Profesor de Primaria, Profesor de Segunda Enseñanza, Profesor de Educación Especial y Psicólogo Educativo;
- c) Licenciado en Ciencias de la Educación, en sus distintas especializaciones;
- d) Doctor en Ciencias de la Educación, en sus distintas especializaciones;
- y,
- e) Otros títulos de profesionales universitarios que el sistema educativo requiere.

Cuando un profesional de la educación tuviere dos o más títulos docentes, se considera el de mayor categoría.

Los títulos docentes obtenidos en el exterior se equiparan a los títulos reconocidos por la Ley, previa la revalidación por parte de las instituciones correspondientes. El ejercicio profesional en la educación se inicia desde la posesión en el cargo.

Todos los docentes que ingresan al sistema educativo deben iniciarse trabajando en la zona rural.

La contratación del personal docente y no docente en el sector privado está sujeta a las disposiciones de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional, por la naturaleza y alcance del Estatuto; pero, también a las disposiciones pertinentes del Código de Trabajo.

## **Dedicación**

El maestro que ejerce la docencia, debe:

- Desempeñar con dignidad, eficiencia y puntualidad sus funciones.
- Mantener una conducta ejemplar en el establecimiento educativo y en la comunidad.
- Procurar su permanente mejoramiento profesional
- Contribuir al fortalecimiento de la unidad, la independencia, la soberanía y el desarrollo nacionales y la integración andina y latinoamericana.
- Defender y cultivar los valores propios de las culturas y nacionalidades o etnias que integran el Estado Ecuatoriano.
- Cumplir su trabajo de acuerdo con las normas legales y reglamentarias y con las disposiciones impartidas por las autoridades competentes.
- Trabajar por lo menos tres años en el medio rural, de acuerdo con el Reglamento.
- Propiciar las buenas relaciones entre el personal docente, educandos, padres de familia y la comunidad.
- Residir obligatoriamente en la comunidad en que trabaja e impulsar su desarrollo.
- Cumplir con todos los demás deberes que consten en las leyes y reglamentos

## **ANEXO II. ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES**

### **Objetivo**

Determinar la formación docentes de los maestros del cuarto curso en la especialidad de mecánica automotriz, en función de determinar las necesidades formativas.

En la presente encuesta le pedimos conteste con veracidad las siguientes preguntas:

### **Preguntas**

#### **1. Señale con una x el título académico que posee**

MAESTRO DE TALLER ( )

LICENCIADO CCEE ( )

BACHILLER TECNICO ( )

OTROS ESPECIFIQUE \_\_\_\_\_

#### **2. Ponga una x en el tiempo de servicio que le corresponda.**

De 0 a 2 años ( )

De 2 a 4 años ( )

De 4 a 6 años ( )

De 6 o mas años ( )

#### **3. Señale con una x el método de enseñanza que usted utiliza.**

Experiencia Directa ( )

Expositivo ( )

Inductivo ( )

Deductivo ( )

#### **4. Tiene usted conocimiento de métodos activos**

Si ( )

No ( )

**5. Estaría usted interesado en capacitarse en métodos activos.**

Si ( )

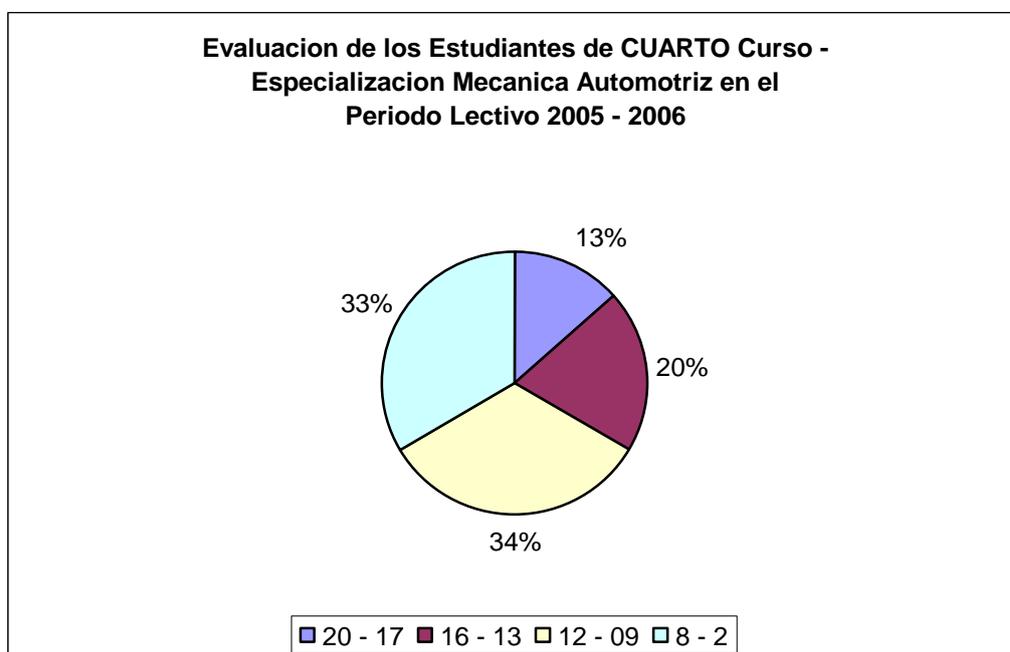
No ( )

Evaluación de los Estudiantes del CUARTO Curso de la Especialización Mecánica Automotriz del Instituto Suárez en el Periodo Lectivo 2005-2006

1. La evaluación fue hecha al finalizar una hora de clase
2. La evaluación fue acerca de lo que se trato solo en la hora de clase
3. El objetivo es medir, el porcentaje de alumnos y el grado, en que estos han asimilado las enseñanzas de su maestro.
4. La evaluación fue hecha sin previo aviso
5. Se evaluaron a 30 alumnos
6. El puntaje fue del 1 al 20

Cuadro de Evaluación

Notas	Alumnos	Porcentaje
<b>20 – 17</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>16 – 13</b>	<b>6</b>	<b>20</b>
<b>12 – 9</b>	<b>10</b>	<b>34</b>
<b>8 – 2</b>	<b>10</b>	<b>33</b>



Estimado colega: Usted ha sido seleccionado para participar en este Sistema de Expertos atendiendo a su experiencia, conocimientos técnicos y su alta maestría pedagógica, le pedimos que nos ayude, ya que con su activa y seria participación validaremos nuestro trabajo que responde a la Tesis para optar por el grado de Master en Ciencias de la Educación.

Su aporte contribuirá a resolver el PROBLEMA CIENTIFICO " La no utilización de métodos activos es un obstáculo para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza aprendizaje deficiencia que se plantea:

Consideramos que con la adecuada utilización de métodos activos se mejorará el proceso de aprendizaje de los Estudiantes en la especialidad de mecánica automotriz, por lo que resulta para nuestro trabajo de vital importancia que usted, responda lo más explícito posible el siguiente cuestionario. Por el apoyo brindado quedo de usted agradecido.

1.- ¿En qué grado de importancia se encuentra la utilización de métodos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialización de mecánica automotriz?

1. Muy importante
2. Importante
3. Medianamente importante
4. Poco importante
5. Nada importante

2.- ¿Qué relación cree usted que existe entre la utilización de métodos activos y la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Muy relacionado
2. Relacionado
3. Medianamente relacionado
4. Poco relacionado
5. Ninguna relación

3.- ¿Creé usted que la utilización de métodos activos influye positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Muy influyente
2. Influyente

3. Medianamente influyente
4. Poco influyente
5. Ninguna influencia

4.- ¿Qué resultados ha observado en la utilización de métodos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Excelentes
2. Muy buenos
3. Buenos
4. Regulares
5. Malos

5.- ¿Qué incidencia tiene el método expositivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Muy incidente
2. Incidente
3. Medianamente incidente
4. Poco incidente
5. Ninguna incidencia

6.- ¿En qué grado cree usted que incide la falta de planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Muy incidente
2. Incidente
3. Medianamente incidente
4. Poco incidente
5. Ninguna incidencia

7.- ¿Cree usted que la falta de recursos técnicos y materiales didácticos son elementos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Muy importante
2. Importante
3. Medianamente importante
4. Poco importante
5. Nada importante

8.- ¿Cómo esta relacionada la carga horaria con la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de mecánica automotriz?

1. Muy relacionado
2. Relacionado



### **ANEXO III. Criterios de evaluación para maestros del Instituto Suárez**

Campo A: Organizar el conocimiento del contenido para el aprendizaje de los alumnos. El conocimiento del contenido que se ha de impartir sustenta todos los aspectos de la buena instrucción. El campo A se concentra en cómo los maestros utilizan su comprensión de los alumnos y las asignaturas para decidir acerca de las metas de aprendizaje; diseñar o seleccionar actividades y material de instrucción apropiados; ordenar la instrucción de forma que ayude a los alumnos a alcanzar metas curriculares a corto y largo plazos; y concebir o seleccionar estrategias de evaluación informativa. Todos estos procesos, comenzando con las metas de aprendizaje, deben alinearse entre sí y, debido a las distintas necesidades representadas en toda aula, cada uno de los procesos mencionados debe llevarse a cabo de forma que responda a la serie de conocimientos y experiencias que los estudiantes traen al aula. Por consiguiente, el conocimiento de información pertinente acerca de los propios alumnos es parte integrante de este campo.

El campo A se refiere a cómo piensa el maestro acerca del contenido que va a enseñar. Este pensamiento es evidente en la forma en que el maestro organiza la instrucción en beneficio de sus alumnos. Las principales fuentes de evidencia en este campo son el Perfil del Aula, el Perfil de la Instrucción y la Entrevista Previa a la Observación. La observación del aula puede contribuir también a evaluar el desempeño en este aspecto.

*Criterios de evaluación para el campo A:*

A 1: Familiarizarse con los aspectos relevantes de las experiencias y los conocimientos básicos de los alumnos.

A2: Formular metas claras de aprendizaje de las lecciones que sean apropiadas para los alumnos.

A3: Demostrar una comprensión de los vínculos entre el contenido que se aprendió con anterioridad, el contenido actual y el que queda por aprender en el futuro.

A4: Crear o seleccionar métodos de aprendizaje, actividades de aprendizaje y material u otras fuentes de instrucción que sean apropiados para los alumnos y que armonicen con las metas de la lección.

A5: Crear o seleccionar estrategias de evaluación que sean apropiadas para los alumnos y que armonicen con las metas de la lección.

Campo B: Crear un entorno para el aprendizaje del alumno. El campo B se relaciona con los componentes sociales y emocionales del aprendizaje como requisitos y contexto del rendimiento académico. Así pues, la mayor parte de los criterios de este campo se concentran en las interacciones humanas en el aula, en los vínculos entre maestros y alumnos y entre los alumnos. El campo B aborda las cuestiones relacionadas con la imparcialidad y la concordia, con ayudar a los alumnos a convencerse de que pueden aprender y pueden responder a los retos de establecer y mantener normas constructivas de comportamiento en el aula. También incluye el "entorno" de aprendizaje en el sentido más literal: el marco físico en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje.

Un entorno de aprendizaje que proporciona seguridad tanto emotiva como física a los alumnos puede propiciar una amplia gama de experiencias de enseñanza y aprendizaje. Los maestros deben estar en condiciones de utilizar el conocimiento que tienen de sus alumnos para interpretar con exactitud el comportamiento de ellos y responder de manera apropiada a y ofreciendo apoyo. Al hacerlo, sus interacciones con los alumnos

promueven continuamente el sentido de autoestima en ellos. Además, los esfuerzos de los alumnos por crear un sentido de comunidad en el aula con estándares claros no deberían ser nunca arbitrarios; todos los estándares de comportamiento e interacciones entre el maestro y los alumnos deberían fundamentarse en un sentido de respeto hacia todos los miembros de la comunidad en el aula.

Las pruebas de los criterios del campo B provienen principalmente de la observación del aula; las pruebas de apoyo pueden provenir de entrevistas tanto anteriores como posteriores a la observación. El Perfil del Aula proporciona información de contexto pertinente para los criterios que encierra este campo.

#### *Criterios de evaluación del campo B.-*

B1: Crear un clima que promueva la imparcialidad.

B2: Establecer y mantener una relación con los alumnos.

B3: Comunicar expectativas de aprendizaje interesante para cada alumno.

B4: Establecer y mantener estándares uniformes de comportamiento en el aula.

B5: Hacer el entorno físico lo más seguro y conducente que sea posible al aprendizaje.

Campo C: Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos. Este campo se concentra en el acto de enseñar y en su meta general: ayudar a los alumnos a conectarse con el contenido. Tal como se utiliza aquí, el "contenido" se refiere a la materia de una disciplina y puede incluir conocimientos, aptitudes, percepciones y valores en cualquier campo: cognoscitivo, social, artístico, físico y demás. Los maestros dirigen a los alumnos en el proceso de establecer conexiones individuales con el contenido, haciendo así "encajar" bien el contenido en el marco de los

conocimientos, intereses, aptitudes, antecedentes culturales y antecedentes personales de los alumnos. Al mismo tiempo, los maestros deberían ayudar a los alumnos a sobrepasar los límites de sus conocimientos o comprensión actuales. Los maestros supervisan el aprendizaje, asegurándose de que los alumnos asimilen con exactitud la información y que comprendan y puedan poner en práctica lo que han aprendido. Los maestros deben estar seguros también de que los alumnos comprendan lo que se espera de ellos en cuanto a procedimientos durante la lección y que el tiempo de clase se utilice provechosamente.

Gran parte de esta evidencia para el desempeño del maestro con respecto a estos criterios provendrá de la observación del aula. Ésta puede aumentarse o iluminarse con la evidencia proveniente de entrevistas anteriores o posteriores a la observación, del Perfil de la Instrucción y del Perfil de la Clase.

#### *Criterios de evaluación del campo C.*

C1: Aclarar a los alumnos las metas de aprendizaje y los procedimientos de instrucción.

C2: Hacer el contenido comprensible para los alumnos. C3: Alentar a los alumnos a ampliar su capacidad de reflexión. C4: Vigilar la comprensión del contenido por parte de los alumnos mediante una gama de medios, proporcionando intercambio de información a los alumnos con el fin de apoyar el aprendizaje y adaptando las actividades de aprendizaje según lo exija la situación.

C5: Utilizar *eficazmente el tiempo* dedicado a la instrucción.

Campo D: Profesionalismo de los maestros. Los maestros han de poder evaluar su propia eficacia en la instrucción a fin de planificar lecciones futuras específicas para determinadas clases y mejorar su enseñanza a

través del tiempo. Deberían poder hablar del grado en que los distintos aspectos de una lección tuvieron éxito en términos de métodos de instrucción, respuestas de los alumnos y resultados del aprendizaje. Los maestros deberían poder explicar cómo procederán para trabajar en pro del aprendizaje de todos los alumnos, también entrañan compartir información adecuada con otros profesionales y con las familias de forma que apoyen el aprendizaje de diversas poblaciones de alumnos.

*Criterios de evaluación del campo D.*

D1.: Reflexionar sobre el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.

D2: Demostrar un sentido de eficacia.

D3: Crear relaciones profesionales con colegas para compartir conocimientos acerca de la enseñanza y coordinar las actividades de aprendizaje de los alumnos.

D4: Comunicarse con los padres de familia o tutores acerca del aprendizaje del alumno.

## ANEXO IV. GUIA DE OBSERVACIÓN

### “CATEGORÍAS Y DIMENSIONES PARA LA OBSERVACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO”.

CATEGORIA	DIMENSIONES
1. Entorno Físico (Comprende el espacio físico con sus elementos fijos, móviles y semimóviles, estructurados para facilitar el aprendizaje)	1.1 Rígido-Flexible 1.2 Monótono-Estimulante 1.3 Sucio-Limpio 1.4 Desordenado-Ordenado 1.5 Desorganizado-Organizado
2. Estructuración del tiempo (Organización del horario interno del aula)	2.1 Rígido-Flexible 2.2 Estructurado- sin estructurar
3. Uso del tiempo (Tareas de maestro y alumnos en el tiempo dentro del aula)	3.1 Ineficiente-Eficiente
4. Estructuración de las tareas de enseñanza (Organización previa de las tareas cuyo sujeto es el maestro)	4.1 Improvisación-Planificación 4.2 Rutina-Novedad 4.3 Ignorando el contexto-Incorporando el contexto 4.4 Materias separadas-Integración de materias 4.5 Dominios separados-Integración de dominios.
5. Tipos de tareas de enseñanza (Intencionalidad didáctica del maestro en la ejercitación del proceso)	5.1 Fases del proceso didáctico 5.1.1 Motivación 5.1.2 Presentación 5.1.3 Desarrollo 5.1.4 Síntesis 5.1.5 Evaluación 5.1.6 Rectificación 5.2 Uso de medios 5.2.1 Oral-Multimedios 5.3 Instrucciones-Ejercitación 5.3.1 Orales-Orales y Escritas

<p>6. Estructuración de las tareas de aprendizaje (Organización y ordenamiento de las tareas de los alumnos)</p>	<p>6.1 Aburrimiento-Interés 6.2 Inseguridad-Seguridad 6.3 Control Externo-Autocontrol 6.4 Rigidez-Flexibilidad 6.5 Trabajo individual- Diversas formas de agrupación</p>
<p>7. Tipos de tareas de aprendizaje (Acciones que ejecutan los alumnos para aprender)</p>	<p>7.1 Receptivas 7.2 Reflexivas 7.3 Reactivas</p>
<p>8. Tipos de Interacciones (Actuación dominante en la comunicación)</p>	<p>8.1 Maestro Emisor-Alumno Receptor 8.2 Alumno Emisor-Maestro Receptor</p>
<p>9. Comunicación no verbal (Comportamientos no verbales del maestro)</p>	<p>9.1 Distancia - Acercamiento 9.2 Descontrol- Autocontrol 9.3 Indiferencia - Afectividad</p>
<p>10. Clima afectivo de la clase (Confianza/seguridad y armonía de maestro y alumnos en la sala)</p>	<p>10.1 Directivo - No directivo 10.2 Impersonal -Personal 10.3 Autoritario- Democrático 10.4 Anárquico - Orientado 10.5 Desagradable - Agradable</p>

## ANEXO V. GUIA DE OBSERVACIÓN # 2

### “CATEGORÍAS Y DIMENSIONES PARA LA OBSERVACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO”.

1. Adecuada organización del programa y del curso.	Se refiere a la presentación de los objetivos y contenidos determinados, a la estrategia metodológica y evaluativa y a la bibliografía recomendada.
2. Comunicación afectiva (motivación - manejo de materiales)	Está relacionada con el proceso instruccional efectivo en el que el estudiante logra mayor éxito como efecto de una correcta utilización de medios de apoyo. Los cuales pueden ser medios escritos y también aspectos relacionados a la claridad del mensaje comunicacional.
3. Conocimiento y entusiasmo por la materia de enseñanza (dominio del tema).	Se refiere al grado de dominio que el docente tiene en su disciplina y que se manifiesta en la capacidad de relacionar lo que enseña con problemáticas de los que aprenden y de su mundo.
4. Actitudes positivas hacia los estudiantes (grado de relación profesor-alumno).	Es una variable importante en el proceso de intercomunicación continua y se manifiesta en la aceptación, por parte del profesor, en errores o puntos de vistas distintos de sus estudiantes, en la accesibilidad dentro y fuera de la clase, en la estimulación permanente a la participación, respeto mutuo y disposición a recibir y responder consultas.
5. Flexibilidad didáctica.	Se refiere a la adaptación de la metodología y los recursos existentes según las capacidades de los estudiantes. A la habilidad para distribuir tiempos, atención a grupos chicos y grandes, selección de actividades y manejo de materiales técnicas según los distintos niveles que se dan en el curso.
6. Ecuanimidad en las evaluaciones y asignación de calificaciones.	Está asociado con la selección de criterios que aseguran una evaluación justa e imparcial. También con que el diseño, corrección y calificación de pruebas se haga de acuerdo a los principios técnicos que aseguran la validez y confiabilidad.

## ANEXO VI. ENCUESTA A LOS PROFESORES DEL INSTITUTO SUAREZ

La presente encuesta tiene como objetivo valorar las percepciones de los docentes en cuanto a su nivel de satisfacción en el curso de formación recibido.

Para el tratamiento de los datos se utilizará la siguiente escala de valores. Según el aspecto a evaluar, marque con una cruz su criterio.

1 pobre          2 regular          3 bien          4 muy bien          5 excelente

	1	2	3	4	5
Los contenidos del curso aportan nuevos conocimientos, actualizan y profundizan los ya alcanzados de forma					
La organización didáctica del curso exige de usted realizar un trabajo y estudio independiente					
Las actividades realizadas le aportan en cuanto a la utilización de métodos activos de la enseñanza					
En el curso, además de las clases, se han empleado debates científicos, talleres científicos, exposiciones y ponencias por los profesores que participan, de forma					
El equipamiento y las facilidades de medios de cómputo es					
La bibliografía en sobre los temas que se tratan está actualizada de forma					
La bibliografía está disponible para su uso personal de forma					
Las actividades realizadas hasta el momento en el curso satisfacen sus expectativas para el desempeño de su práctica pedagógica					

Señale los tres aspectos que usted considere deben mejorar para que los resultados alcanzados por usted en el curso de superación contribuyan de forma significativa en su desempeño futuro.

---



---



---