

UNIVERSIDAD MILITAR

NUEVA GRANADA



**POSTURAS PEDAGOGICAS Y DE INNOVACION EN LOS DOCENTES DEL
COLEGIO NAVAL SANTAFE DE BOGOTÁ.**

ESPERANZA GUZMAN NIÑO

ANA LETICIA GUASCA ROMERO

Trabajo de investigación final para optar al título de Magister en Educación

Directora:

DRA. BETTY ZARATE

Investigadora

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C.**

2013

**POSTURAS PEDAGOGICAS Y DE INNOVACION EN LOS DOCENTES DEL
COLEGIO NAVAL SANTAFE DE BOGOTÁ.**

**ESPERANZA GUZMAN NIÑO
ANA LETICIA GUASCA ROMERO**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
LIDERAZGO Y GESTION EN EDUCACION**

**Directora:
DRA. BETTY ZARATE**

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C.**

2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, 2 de Julio de 2013

DEDICATORIA

En primer lugar a Dios todo poderoso, a mi familia por ser siempre mi mayor impulso, mi fuerza para seguir adelante, en especial a Jairo Arturo mi esposo por su apoyo incondicional y a María

José mi hija por su paciencia.

(Esperanza Guzmán Niño).

Dedico este esfuerzo a Dios mi ser supremo,

A mi Padre José Joaquín Guasca Gómez (Q.E.P.D), que desde el cielo me brindo su protección.

A mi Madre María Raquel Romero por sus palabras de fortaleza, amor y apoyo decidido.

A mis adorados Hijos Gislayne, Edgar Antonio y Steven por la paciencia, comprensión y ayuda.

A mis Hermanos y demás familiares, por el apoyo moral y por su valiosa colaboración.

Y muy especialmente a mi Armada Nacional.

(Ana Leticia Guasca Romero)

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos este trabajo fruto del esfuerzo, constancia, compromiso y disciplina, A Dios todo poderoso que con su providencia nos ha permitido alcanzar este peldaño, desde donde continuaremos con la mirada siempre a lo lejos para vislumbrar nuevos retos.

A la Universidad Militar Nueva Granada, al equipo Directivo de la Facultad de Humanidades, a nuestros Maestros por darnos la oportunidad de profundizar en el campo educativo y permitirnos aportar con nuestra experiencia a la tarea educativa desde la investigación científica.

A la Dra. Betty Zarate, por su aporte, por su conocimiento y apoyo en nuestro trabajo investigativo.

A la Armada Nacional, Dirección de Bienestar Social, Colegio Naval Santafé, Directivos y Maestros, especialmente al Licenciado Javier Parra, por permitirnos indagar en el quehacer del Maestro y posteriormente aportar al mejoramiento de la calidad educativa del plantel.

Al Dr. Álvaro Enrique Correa Núñez por su invaluable aporte, conocimientos y experiencia como abogado y docente, los cuales contribuyeron al desarrollo de nuestra Maestría.

Y a todas aquellas personas que participaron en este maravilloso proyecto de vida, nuestros sentimientos de gratitud y aprecio. Por Siempre.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	12
1. MARCO GENERAL.....	15
1.1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2. OBJETIVOS	17
1.2.1.1. Objetivo General:.....	17
1.2.1.2. Objetivos Específicos.....	17
1.3. JUSTIFICACIÓN	18
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. ANTECEDENTES	19
2.2. MODELOS PEDAGÓGICOS.....	20
2.2.1. Modelos Pedagógicos según Rafael Flórez Ochoa	21
2.2.1.1. El modelo pedagógico tradicional	22
2.2.1.2. El transmisionismo conductista.....	22
2.2.1.3. Romanticismo pedagógico	23
2.2.1.4. El desarrollismo pedagógico	24
2.2.1.5. La pedagogía socialista.....	24
2.2.2. Modelos Pedagógicos según Julián de Zubiría Samper	25
2.2.2.1. Modelo Heteroestructurante	25
2.2.2.2. Modelo Autoestructurante.....	28
2.2.2.3. Modelo Pedagógico Dialogante	34
2.2.3. Piaget, Vigotski y Ausubel	38
2.2.3.1. Piaget y la psicología genética	38
2.2.4. Vigotsky y la psicología cultural	40
2.2.5. Ausubel y la teoría del aprendizaje verbal significativo	41
2.3. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.....	42
2.3.1. Concepto de Innovación Educativa	42
2.3.2. Atributos de la Innovación Educativa	46
2.3.3. Factores impulsores y restrictores de la innovación educativa	47
2.3.3.1. Fuerzas Impulsoras del Cambio.....	47

2.3.3.2.	Factores que dificultan la innovación	48
2.3.4.	El quehacer del maestro y la innovación	52
2.4.	PRECISIONES CONCEPTUALES	53
2.4.1.	En cuanto a la Educación.....	53
2.4.2.	En cuanto a la Pedagogía	56
2.4.3.	En cuanto a la didáctica	57
2.4.4.	En cuanto al quehacer pedagógico.....	58
2.4.5.	El maestro y su quehacer pedagógico en Colombia	59
2.5.	MARCO CONTEXTUAL	66
2.5.1.	Los Colegios Navales	66
2.5.2.	Modelo Pedagógico Constructivista – Social – Cognitivo	67
2.5.3.	Referente Institucional.....	68
2.5.4.	Referente Epistemológico	71
2.5.5.	Referente Pedagógico y didáctico.....	73
2.5.6.	Referente Legal.....	74
3.	DISEÑO METODOLÓGICO	74
3.1.	Categorías de análisis	74
3.2.	Enfoque investigativo	75
3.3.	Tipo de investigación.....	76
3.4.	Muestra o universo de la población	77
3.5.	Instrumentos para recolectar datos	78
3.6.	Análisis e interpretación de datos	83
3.6.1.	En cuanto al componente cuantitativo y el propósito de medir – analizar las posturas pedagógicas y los factores que favorecen la innovación educativa.....	83
3.6.2.	En cuanto el componente cualitativo, analizar si corresponde la caracterización de la práctica con el modelo pedagógico institucional y con una actitud innovadora.	103
4.	INTERVENCIÓN	107
4.1.	TÍTULO	107
4.2.	CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO	107
4.2.1.	Identificación.....	107
4.2.2.	Justificación.....	108

4.2.3. Marco institucional.....	109
4.2.4. Objetivos	109
4.2.5. Destinatarios	110
4.2.6. Metodología.....	110
4.2.7. Productos, resultados y efectos.....	110
4.2.8. Cronología.....	111
4.2.9. Recursos y costos de ejecución	111
4.2.10. Administración	112
4.2.11. Indicadores de evaluación	112
5. CONCLUSIONES	113
REFERENCIAS	116
ANEXOS	118
Anexo 1 (A).....	118
Anexo 2 (B).....	131

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Grupo de preguntas primera categoria	80
Tabla 2 Grupo de preguntas segunda categoria	81
Tabla 3 Grupo de preguntas tercera categoria.....	82
Tabla 4 Grupo de preguntas cuarta categoria.....	83
Tabla 5 Libro de códigos instrumento categoria.....	84

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Resultados tres primeras categorías Maestro 01	85
Ilustración 2 Resultados tres primeras categorías Maestro 02	86
Ilustración 3 Resultados tres primeras categorías Maestro 03	87
Ilustración 4 Resultados tres primeras categorías Maestro 04	88
Ilustración 5 Resultados tres primeras categorías Maestro 05	89
Ilustración 6 Resultados tres primeras categorías Maestro 06	90
Ilustración 7 Resultados tres primeras categorías Maestro 07	91
Ilustración 8 Resultados tres primeras categorías Maestro 08	92
Ilustración 9 Resultados tres primeras categorías Maestro 09	93
Ilustración 10 Resultados tres primeras categorías Maestro 10	94
Ilustración 11 Resultados tres primeras categorías Maestro 11	95
Ilustración 12 Resultados tres primeras categorías Maestro 12	96
Ilustración 13 Resultados tres primeras categorías Maestro 13	97
Ilustración 14 Resultados tres primeras categorías Maestro 14	98
Ilustración 15 Resultados tres primeras categorías Maestro 15	99
Ilustración 16 Resultados tres primeras categorías Maestro 16	100
Ilustración 17 Resultados tres primeras categorías Maestro 17	101
Ilustración 18 Resultados tres primeras categorías COLNAVB	102

LISTA ANEXOS

Anexo 1 (A).....	118
Anexo 2 (B).....	131

INTRODUCCIÓN

La sociedad colombiana exige profesionales competentes e idóneos, capaces de generar transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales para el desarrollo y progreso del País. Frente a este reto, las instituciones educativas deben garantizar a la sociedad la formación integral de niños, niñas y jóvenes éticos, responsables y comprometidos con su entorno, capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. Desde esta perspectiva es imprescindible liderar a través de la institución educativa, procesos formativos encaminados a la excelencia académica en los niños, niñas y jóvenes de hoy.

En esta línea, surge la necesidad de investigar sobre las actuales estrategias metodológicas y pedagógicas que utilizan los docentes en su quehacer educativo, teniendo en cuenta que la misma enseñanza exige escenarios pedagógicos innovadores que involucran los intereses y las necesidades de los estudiantes, así como las líneas en investigación, ciencia y tecnología; de igual forma, la aceptación y disposición de los docentes al cambio de paradigma pedagógico que favorece el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la innovación.

Para tal fin se debe avanzar en la comprensión de cómo se formaron los docentes para ejercer su rol, analizar qué los impulsa a innovar o no en sus prácticas educativas, qué posturas se manifiestan cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que la innovación sea real y se consolide.

Esta investigación desde el componente pedagógico será útil a los docentes de la institución al conocer los resultados de este trabajo investigativo y la intervención que permita por parte de ellos asumir la innovación con disposición, participación y compromiso, con el fin de retomar el rol protagónico que se les ha atribuido en la transformación del Sistema Educativo Colombiano, en aras de mejorar y maximizar las acciones de la reformas en las estrategias didácticas y pedagógicas para llevar a cabo el desarrollo del currículo institucional.

Este trabajo está estructurado a partir del propósito por responder la pregunta ¿cómo han asumido los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá, el modelo pedagógico constructivista social cognitivo, implementado en los Colegios Navales, como propuesta innovadora? Para lo que se rastrea el desarrollo de las distintas teorías sobre modelos pedagógicos, innovación educativa, los presupuestos y referentes que dieron origen al modelo pedagógico institucional, y habiendo caracterizado las posturas de los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá, a partir de una encuesta, poder analizar y concluir si dichas posturas de los docentes responden al modelo pedagógico constructivista social cognitivo, implementado en los Colegios Navales, como propuesta innovadora.

La estructura del trabajo presenta cuatro capítulos, en el primero se encuentra el marco general del trabajo, planteamiento, objetivos y justificación del trabajo. En el segundo el marco teórico, donde se presentan algunos antecedentes de investigación, la presentación de los modelos pedagógicos desde dos autores, a saber: Flórez y Zubiría; así mismo, un aparte donde se plantea los aportes de tres pensadores a la pedagogía, como son Piaget, Vigotsky y Ausubel; igualmente, se plantea la precisión conceptual y finalmente, el marco contextual, Colegios Navales y Colegio

Naval Santafé de Bogotá. En el tercero se presenta el diseño metodológico que es mixto o en dos etapas siendo el enfoque dominante el cualitativo, integrando componentes cuantitativos. En el cuarto capítulo se describe la propuesta innovadora que se presentará como sugerencia a la Institución. Finalmente se encuentran las conclusiones del trabajo.

1. MARCO GENERAL

1.1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La Calidad de la Educación en Colombia, a pesar del incremento de cobertura e inversión en educación, presenta estándares bajos de acuerdo a resultados y análisis efectuados por el ICFES de las pruebas PISA 2009 (ICFES, 2010).

Los resultados de Colombia en lectura muestran una realidad preocupante, a pesar de los avances observados desde 2006. Casi la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel 2, lo que significa que no tienen las habilidades básicas de lectura que les permiten participar de manera productiva en la sociedad moderna (...) Por otra parte, menos del 1% de los alumnos logra desempeños sobresalientes en las tres áreas evaluadas, lo que también muestra una seria desventaja del país en cuanto a su capacidad de realizar innovaciones y de competir en igualdad de condiciones con otras regiones (ICFES, 2010).

Estos resultados indican que aún se requiere reformas al actual Plan Nacional de Educación y la debida implementación de lineamientos innovadores en las instituciones educativas. Este mismo informe plantea la conveniencia de implementar planes y programas de formación, capacitación y actualización de los docentes en diversas áreas del conocimiento para así garantizar el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

El Colegio Naval Santafé de Bogotá responde positivamente desde la alta dirección con estas exigencias y con la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa, con la implementación de un modelo pedagógico que responde a la urgencia de innovar en aras de una educación de alta calidad, además cuenta con un programa de capacitación permanente para sus docentes, que favorece la innovación pedagógica. Pero no siempre por parte del cuerpo docente se reciben estas oportunidades con agrado, en muchos casos se presenta apatía, no logrando alcanzar los objetivos propuestos, sino antes bien, ratificando posturas tradicionales en los maestros y en su práctica docente, generando en los estudiantes: desinterés y desmotivación por el aprendizaje.

Atendiendo a esta constatación, surge la necesidad de realizar una investigación en educación, que permita identificar las posturas pedagógicas y de innovación en los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá. Es decir, rastrea la siguiente pregunta: **¿cómo han asumido los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá, el modelo pedagógico constructivista social cognitivo, implementado en los Colegios Navales, como propuesta innovadora?**

1.2. OBJETIVOS

1.2.1.1. Objetivo General:

Caracterizar las posturas que asumen los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá, desde el componente pedagógico, con el fin de analizar si responde al modelo constructivista social cognitivo, propuesto para los Colegios de la Armada Nacional como estrategia innovadora.

1.2.1.2. Objetivos Específicos

- Describir las posturas pedagógicas y de innovación de las cuales se apropia el docente del Colegio Naval en sus estrategias didácticas y pedagógicas.
- Indagar algunos aspectos que rodean la incorporación de la innovación y de la investigación en el mundo escolar como parte de la práctica pedagógica y sus implicaciones para los maestros.
- Identificar el quehacer que viene asumiendo el docente en Colombia frente a las distintas posturas o modelos pedagógicos y a la innovación.
- Proponer un plan de intervención a los docentes que permita asumir los cambios, que se presentan en el saber pedagógico, que contribuyan a fortalecer la calidad educativa en el Colegio Naval Santafé de Bogotá.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La pertinencia de esta investigación radica en la importancia que tiene en la práctica pedagógica, por un lado, la definición de una postura o modelo pedagógico, su comunión con la institución y sus necesidades, y por otro, con la empatía por la investigación e innovación pedagógica.

Al identificar las distintas posturas o modelos pedagógicos desarrollados en las prácticas de enseñanza, se logra una conceptualización del modelo propio y su respectiva valoración. De tal forma que la innovación que propone para la institución no se asume como imposición, sino, como fruto de la reflexión de la misma educación, sobre sus fines y las necesidades de la cultura.

De igual manera y no menos importante, es reflexionar sobre la incursión de la investigación educativa y la innovación en las prácticas escolares, sus implicaciones en la búsqueda de la calidad educativa y los desafíos que ofrece al maestro de hoy.

El Colegio Naval Santafé de Bogotá, recibió en el 2008, fruto de la reflexión y el consenso, el nuevo modelo pedagógico. Es relevante conocer su historia, su fundamentación, sus referentes. Y así evaluar cómo fue recibido y viene siendo objeto de innovación en las prácticas de enseñanza - aprendizaje en el Colegio Naval Santafé de Bogotá.

2. -MARCO TEÓRICO

Este Marco Teórico presenta inicialmente algunos trabajos de investigación, relacionados con el tema de este proyecto, cuyos objetivos y alcances sirven de referencia a los propósitos de esta investigación. En segundo lugar se desarrolla la precisión conceptual básica para enfrentar la investigación, educación, pedagogía, didáctica y práctica o quehacer del docente en Colombia. En seguida, se expone la teoría fundamental acorde a las categorías de la investigación, a saber: Modelos pedagógicos, innovación educativa y precisiones conceptuales. Finalmente se describe el Marco Contextual, en el que presentamos la naturaleza y fines de los Colegios Navales y el Modelo pedagógico propuesto para los Colegios Navales de la Armada Nacional.

2.1. ANTECEDENTES

Al indagar los avances teóricos existentes en torno a las posturas o modelos pedagógicos y la innovación educativa, es decir, la reflexión que hace la filosofía de la educación por caracterizar el que hacer docente, se pueden citar los siguientes trabajos: **De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios.**, investigación de Sandra Patricia Basto Torrado (2011) trabajo que se propuso caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. Los alcances de este trabajo son muy interesantes, ofrece como resultados la constatación de contradicciones entre prácticas, concepciones y sentires pedagógicos, cuatro caracterizaciones distintas de docentes, y la presentación del perfil del buen docente del siglo XXI.

Como otro antecedente relevante a mencionar y pertinente por su semejanza con el objetivo de esta investigación, es el que se hace desde el trabajo titulado **Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres Instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali**, por Noel Estupiñan (2012). Este autor se propone determinar cuál modelo pedagógico prevalece en tres instituciones educativas de Cali. Los resultados publicados plantean que muy a pesar de la capacitación y la incursión de las nuevas tecnologías el modelo que impera es el tradicional.

Finalmente, es necesario mencionar la investigación **El modelo pedagógico predominante en Colombia**, Zubiría, Ramírez, Ocampo y Marín (2008), que se propone identificar el modelo pedagógico que predomina en la práctica o que hacer educativo de los docentes en Colombia desde sus propias percepciones. La conclusión a la que llega esta investigación es muy reveladora, al parecer estamos ante un cambio de paradigma, predomina los modelos dialogantes y autoestructurantes, en contra de las prácticas de modelos heteroestructurantes.

2.2. MODELOS PEDAGÓGICOS

En este aparte del marco teórico se presentara la concepción que sobre los modelos pedagógicos y su taxonomía tienen, Rafael Flórez Ochoa y Julián de Zubiría Samper. Además y por la relevancia que tiene para con la pertinencia de esta investigación se presentarán los aportes de tres pedagogos constructivistas, a saber: Piaget, Vigotsky y Ausubel.

Para Flórez los modelos pedagógicos son originados a partir de las múltiples combinaciones dinámicas fruto de la articulación e interrelación de categorías variables como son: visión de hombre, metodología, contenidos, ritmo de formación, protagonismo del maestro o del estudiante. “Estas categorías variables se articulan e interrelacionan con diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico- pedagógica, dando origen a múltiples combinaciones dinámicas que llamaremos en adelante modelos pedagógicos”. (Flórez, 1994, pág. 164)

Por su parte Zubiría, dice de los modelos pedagógicos que:

A lo largo de la historia humana se ha intentado encontrar la manera de garantizar una mayor calidad educativa, por lo que se han implementado diversos modelos o estrategias de educación. Cada uno de estos se denominan modelos pedagógicos, pues otorgan lineamientos básicos sobre la forma de organizar los fines educativos, caracterizar y jerarquizar los contenidos, delimitar la manera de concatenar o secuenciar los contenidos, precisar las relaciones entre los estudiantes, saberes y docentes y de caracterizar la evaluación. (Zubiría, 2008)

Por lo que se puede decir que los autores no se distancian, antes bien coinciden en la concepción o manera de entender los modelos pedagógicos.

2.2.1. Modelos Pedagógicos según Rafael Flórez Ochoa

Para Flórez (1994), existen cinco modelos pedagógicos, a saber: Modelo pedagógico tradicional, El transmisionismo conductista, el romanticismo pedagógico, el desarrollismo pedagógico y la pedagogía socialista.

2.2.1.1. El modelo pedagógico tradicional

Según lo plantea Flórez (1994), este modelo se propone formar el carácter y promulgar el humanismo metafísico – religioso. El maestro propone una relación vertical con su alumno, unidireccional, del maestro transmisor del conocimiento hacia el estudiante receptor carente del mismo. “Este modelo enfatiza la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico – religiosa medieval”

En cuanto el método, es academicista, verbalista, transmisionista, es decir se da por imitación del buen ejemplo y el ejercicio de repetición. En cuanto a los contenidos se encuadraban dentro de las disciplinas y autores clásicos. “Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas como el latín o las matemáticas.” (Flórez, 1994, pág. 167)

2.2.1.2. El transmisionismo conductista

El modelo conductista se propone modelar la conducta técnico-productiva de los estudiantes, el maestro en este caso es el programador, encargado de reforzar por medio de estímulos las conductas. Su método se resume a fijación, refuerzo y control de aprendizajes, sus contenidos son conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables.

El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formulados con precisión y reforzados minuciosamente. (...) Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. (Flórez, 1994)

2.2.1.3. Romanticismo pedagógico

Este modelo parte de la afirmación de que en el interior del niño está presente el eje de la educación, por lo que se debe procurar el ambiente escolar más flexible, con el fin de garantizar la influencia inhibidora de agentes externos y así pueda el niño explorar su interior. Para este caso el maestro toma el rol de auxiliar, quien se preocupa de suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión del niño. En cuanto a los contenidos no es válida ninguna programación solo la que el alumno solicite.

El ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhibitorio e inauténtico que proviene del exterior, cuando se inculcan o transmiten

conocimientos, ideas y valores estructurados por los demás, a través de presiones programadas que violarían su espontaneidad. (Flórez, 1994)

2.2.1.4. El desarrollismo pedagógico

Este modelo propone que cada individuo acceda al nivel inmediatamente superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno. El niño, al igual que en el modelo anterior, es el protagonista pero ahora como explorador-investigador, el maestro hace el papel de facilitador-estimulador de experiencias, generando ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa. Los contenidos se establecen como experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.

La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. (Flórez, 1994)

2.2.1.5. La pedagogía socialista

En este método la meta por alcanzar es el desarrollo pleno del individuo para la producción socialista. La relación maestro alumno se presenta verticalmente una vez más. Los

métodos son variados según el nivel de desarrollo de cada individuo y cada ciencia. Se enfatiza el trabajo productivo. En cuanto los contenidos son científico-técnicos, polifacéticos y politécnicos.

Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. (Flórez, 1994)

Para este modelo es muy importante la enseñanza de la ciencia ya que constituye, “ella misma, en el mejor remolque de desarrollo intelectual de los jóvenes.” (Flórez, 1994)

2.2.2. Modelos Pedagógicos según Julián de Zubiría Samper

La reflexión que hace Zubiría (2006) de los modelos pedagógicos tiene como punto de partida las afirmaciones de Louis Not y su comprensión de la educación. Para quien solo han existido dos grandes modelos pedagógicos, aunque presentes en diversas versiones, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes.

2.2.2.1. Modelo Heteroestructurante

Este modelo corresponde a la pedagogía tradicional, práctica generalizada por los maestros de todos los tiempos y los días corrientes. Este modelo evidentemente centrado en el maestro se propone transmitir la cultura y los conocimientos a sus estudiantes, quienes a su vez, se esfuerzan por memorizar por medio de ejercicios rutinarios.

En la pedagogía tradicional el maestro es el transmisor de los conocimientos y las normas culturales construidas y aspira a que, gracias a su función, dichas informaciones y normas estén al alcance de las nuevas generaciones. El maestro “dicta la lección” a un alumno que recibirá las informaciones y las normas transmitidas para aprenderlas e incorporarlas entre sus saberes. El niño obtiene del exterior el conocimiento y las normas que la cultura construyó y gracias a ellos se convierte en hombre. (Zubiría, 2006)

La escuela entendida desde este modelo se propone transmitir saberes específicos, las valoraciones y normas, cultura y socialmente aceptada. Este modelo supone en el estudiante un sujeto inmaduro que debe ser en cursado y disciplinado, y en la escuela el lugar donde se enseñaba a obedecer, cumplir y acatar, con el fin de que el sujeto en el mañana pueda enfrentar la vida.

En cuanto a los contenidos están determinados como información específica y normas de conducta.

Partiendo de una identificación de la ciencia con las informaciones y los conocimientos específicos, la Escuela Tradicional convirtió estos últimos en su objeto de estudio, y no

podía ser de otra manera ya que la finalidad de la educación heteroestructurante es la de dotar a sus estudiantes de los saberes enciclopédicos y las normas de convivencia social acumulados por siglos (Zubiría, 2006).

Los contenidos se deben enseñar secuencialmente y cronológicamente, es decir, no se puede enseñar nada que no se siga del conocimiento anterior, y se debe hacer en el mismo orden en el que aparece en la realidad.

El conocimiento, para este enfoque, es acumulativo, sucesivo y continuo; y por ello una secuencia instruccional como la anterior –saber multiplicar demanda saber sumar y estas dos son necesarias para saber dividir- es necesaria para garantizar un buen aprendizaje. Así mismo, una secuencia cronológica garantizará un buen aprendizaje y por ello los hechos que sucedieron antes deben ser vistos antes que los hechos más actuales. La escuela reproduce el tiempo histórico en el que se presentaron los acontecimientos (Zubiría, 2006).

En cuanto a las metodologías usadas, se reduce a la exposición por parte del maestro, donde el estudiante solo debe atender al maestro e imitarlo. No hay una participación activa entre los protagonistas, solo reproducción e imitación de saberes y conductas. El alumno ocupa una posición neutral que se limita a adquirir información y acumularla sin reflexionar sobre la misma.

La Escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel receptor de los conocimientos.

Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo, ya que el maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela. (Zubiría, 2006)

En cuanto a la evaluación promueve la memorización mecánica y rutinaria por encima del análisis e interpretación. Como lo explica Zubiría, la función de la evaluación es la de “determinar la presencia o ausencia de los contenidos y las normas transmitidas... Y lo propio de los exámenes es preguntar por la retención de la información transmitida o por el aprendizaje del algoritmo enseñado (Zubiría, 2006).

Para Zubiría (2006) existen cuatro aportes que se le pueden anotar a la pedagogía heteroestructurante. El primero de ellos radica en reconocer que los conocimientos son construidos por fuera del aula de clase y se vale de mediaciones de la cultura y de sus representantes. El segundo la valoración positiva del ejercicio y la tarea, que no se da en la escuela nueva. En tercer lugar aporta en la medida que reconoce el valor del esfuerzo para garantizar el aprendizaje. Y finalmente, como aporte ubica el reconocimiento que hace del maestro en el proceso educativo, todos estos aportes de cara a los modelos autoestructurantes.

2.2.2.2. Modelo Autoestructurante

Este modelo es fruto de la coyuntura histórica, económica y cultural, se puede contar entre las consecuencias de la Revolución Francesa. Los ideales de libertad e igualdad, cuestionan la

escuela tradicional y motivan al individuo a interactuar sin mayores restricciones. Rosseau patrocina la idea de establecer un mecanismo que prevenga la corrupción de los niños y que procure mantener la bondad natural, el crecimiento espontaneo. Otros factores que alimentaron esta propuesta son el darwinismo y los estudios de psicología particularmente la caracterización del niño. Con lo que se llegó a la idea de poner al niño en el centro del proceso educativo, fundamentado en la afirmación de que los niños son capaces de promover su propio desarrollo.

Los modelos autoestructurantes se presentan bajo dos enfoques. El primero de ellos se conoce como escuela activa y el segundo como el constructivismo.

En cuanto al primero, **la escuela activa o escuela nueva**, en oposición a la escuela tradicional, propone la acción, la vivencia y la experimentación como garantía del aprendizaje. El niño, para aprender, debe estar en contacto con el objeto, experimentarlo. La pedagogía activa y la Escuela Nueva se centran en el niño y el auto aprendizaje.

La pedagogía activa quiere devolverle al niño su autonomía en el pensar y actuar favoreciendo el desarrollo espontaneo. En este caso el maestro se relega a un rol de facilitador para dejar desinhibir al niño. La escuela no será más un medio postizo separado de la realidad, para empezar a configurarse como la experiencia más real y práctica que pone al niño en contacto con lo real, preparándolo así para enfrentar la vida.

El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe hacer sentir feliz al niño; aquí y ahora. Por ello la finalidad de la educación no debe ser solamente

cognitiva e instructiva. El niño y el joven deben sentirse seguros y felices; y en dicho proceso es esencial el papel de la escuela. (Zubiría, 2006, pág. 111)

En cuanto a los contenidos se propende el contacto directo con el objeto de estudio, si es la naturaleza, cerrar el libro e insertarse en el bosque para conocerla por la experiencia. Además estos contenidos deben estar en contexto con el lugar donde se mueve el estudiante, es decir unos contenidos contextualizados. Su orden debe ir de lo simple, concreto, inmediato y cercano hacia lo complejo, distante y abstracto.

Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas, y los contenidos no deberían estar separados de la vida de manera artificial. De allí que critique el formalismo, el verbalismo y el intelectualismo, propios de la escuela tradicional. (Zubiría, 2006)

Uno de los aspectos por el que se reconoce la pedagogía activista, tiene que ver con la innovación en las estrategias metodológicas. En las que el maestro, el alumno y la escuela cumplen funciones distintas que en el enfoque tradicional. En este el alumno es el centro, sus intereses deben ser atendidos por la escuela, la que debe garantizar la autoconstrucción de conocimiento, la autoeducación y el autogobierno. Zubiría, al respecto presenta el cuarto postulado en estos términos: “Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, la Escuela Activa da primacía al sujeto, a la experimentación, la vivencia y la manipulación.” (2006).

La escuela Activa plantea una novedosa forma de comprender la evaluación, una transformación de los criterios de evaluación, en oposición abierta a la manera de evaluar de la Pedagogía tradicional. Para los modelos autoestructurantes la evaluación debe ser cualitativa y debe valorar los procesos por encima de los resultados.

La evaluación en la Escuela Activa será integral, para dar cuenta del desarrollo del niño en sus distintas dimensiones; deberá ser cualitativa, ya que considera que al ser humano no se le puede cuantificar; e individualizada, ya que entiende a cada ser humano de manera única y especial. Así mismo, la evaluación debe dar cuenta del desarrollo individual, reconociendo los avances y progreso respecto a sí mismo y eliminando la competitividad propia de los modelos heteroestructurantes. (Zubiría, 2006, pág. 117)

A esta propuesta se le suma que favoreció la humanización de la enseñanza y puso su atención en el desarrollo socio-afectivo. Reivindica los derechos del niño, le devuelve el derecho del uso de la palabra, se le reconoce sus capacidades e intereses. Además, hace de la escuela un lugar agradable y del juego una oportunidad de aprendizaje.

Esto en cuanto a sus aportes, ahora se debe plantear las críticas que se hacen a este modelo. La escuela activa subvalora la lectura debilitando el pensamiento hipotético-deductivo, privilegiando un pensamiento extremadamente particular. Al parecer ofrece muy buenos resultados en los primeros años de la infancia, pero, no responde a las necesidades de conocimiento de individuos que deben valerse de las ciencias para valerse en medio de la sociedad.

El segundo enfoque que presenta el modelo autoestructurante, es el **constructivismo**, propuesta que está en boga o de moda, según plantea Zubiría (2006) a partir de sus estudios, los maestros y las instituciones se quieren identificar o reconocer constructivistas, muchas veces falseando las posturas y principios del constructivismo.

Este modelo se fundamenta en los avances epistemológicos y psicológicos del siglo XX, como son: el concebir el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una imagen de la realidad, el proponer el carácter relativo de la verdad, y el reconocimiento de la ciencia como constructor y no descubridor de la realidad. (Zubiría, 2006)

Los principios pedagógicos que plantea el constructivismo aportan como novedad a la reflexión sobre la educación dos elementos, a saber: El aprendizaje como construcción idiosincrásica. Y el valor significativo en los nuevos aprendizajes de las construcciones previas.

Estas tendencias de finales del siglo XX proponen comprender la realidad de modo racional. En dicha construcción se da un lugar protagónico a los saberes previos del estudiante.

El constructivismo ha **revindicado** en el terreno pedagógico la finalidad vinculada con la comprensión y el cambio conceptual. Se ha acercado a la crucial pregunta de cómo generar el cambio conceptual en la educación; ha intentado develar la “caja negra” y convertirla en una “caja transparente”. Se ha preocupado por las construcciones previas del estudiante, por la estabilidad de éstas y por las fuertes resistencias que generan para obtener un aprendizaje significativo. (Zubiría, 2006)

La reflexión sobre los contenidos no fue tan relevante como la que se hizo sobre el método, sin embargo se puede afirmar que los contenidos de este enfoque pedagógico, tienen que ver con los fenómenos y la ciencia. En palabras de Zubiría: “Los contenidos a ser trabajados deberán ser los hechos y los conceptos científicos. No obstante, más importantes que los propios contenidos son el proceso y las actividades desarrolladas por los propios estudiantes para alcanzarlos.” (Zubiría). La secuencia de los mismos, en comunión con la escuela activa, inductiva que prefiere la generalización a partir de las experiencias individuales hasta concebir los conceptos científicos.

Respecto a las estrategias metodológicas usadas por los constructivistas, por una lado siguen siendo experimentales, pero en ambientes más controlados, el laboratorio o taller. En cuanto a lo didáctico el profesor debe asumir procedimientos que lleven al niño por sí mismo al conocimiento.

La convicción de que el principal problema de la Escuela Tradicional está centrado en el papel pasivo que supuestamente le asigna la escuela al estudiante llevó al constructivismo, de manera análoga a la Escuela nueva, a privilegiar la reflexión metodológica y a buscar en ella los posibles cambios necesarios de la escuela actual. Lo didáctico adquiere, así, una enorme predominancia en la reflexión pedagógica constructivista actual. Se trata, en esencia, de modificar la didáctica de manera que el profesor adopte procedimientos pedagógicos que lleven al niño a descubrir o inventar por sí mismo el conocimiento. (Zubiría, 2006)

Por lo tanto, la evaluación constructivista sigue siendo cualitativa e integral, valorando los procesos individuales, pero, además intersubjetivos.

Una evaluación subjetiva deberá ser individualizada, cualitativa e integral.

Individualizada, dado que el proceso individual no es comparable entre un estudiante y otro; cualitativa ya que en su carácter subjetivo hace que no sea posible de ser cuantificable; e integral, para reflejar el desarrollo del individuo como un todo. (Zubiría, 2006, pág. 178)

Finalmente, al hacer un cotejo y sin olvidar los avances epistemológicos ya citados, se puede plantear la siguiente crítica sobre los modelos constructivistas. Subvalora el papel del docente en el aula y concebir la transformación educativa radique en un cambio metodológico que asigne al niño un papel más activo en el proceso educativo.

2.2.2.3. Modelo Pedagógico Dialogante

Este modelo se propone como la síntesis dialéctica entre los modelos heteroestructurante y autoestructurante, es decir, propende el reconocimiento del rol activo del estudiante en el aprendizaje, reconociendo el papel determinante de los mediadores en este proceso, la sociedad, el maestro. Es decir, la educación se propone como un proceso en el que los mediadores como los estudiantes cumplen papeles esenciales, pero diferenciados. En el caso del docente, este direcciona, pero a la vez respeta la dinámica y procesos propios y activos del estudiante.

La educación se centra en el desarrollo y no en el aprendizaje, reconoce la necesidad de trabajar las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y práctica. En cuanto al aprendizaje se concibe como proceso activo y mediado.

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante (Zubiría, 2006)

En esta concepción dialógica de la escuela, se debe proponer como fines de la educación, aquellos que sean fruto del diagnóstico del nivel de desarrollo de los estudiantes, de sus debilidades y fortalezas, de sus talentos. En contradicción a las propuestas autoestructurantes que solo consideran la iniciativa del niño o de las propuestas heteroestructurantes donde los fines o propósitos están dados por la sociedad y sus necesidades.

La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo valorativo, y praxiológico de los estudiantes. La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje como lo han considerado los demás modelos pedagógicos, en especial, los heteroestructurantes. (Zubiría, 2006)

En cuanto a los contenidos la pedagogía dialogante propone trabajar contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos.

.... Para desarrollar el pensamiento es necesario que les proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas. Estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucran en su conceptualización son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia. (Zubirìa, 2006)

Las estrategias metodológicas de este modelo, deben ser de tipo interestructurante y dialogante. Zubiría plantea la tarea de redefinir la funcionalidad de las relaciones de estudiante y docente. Devolviendo al maestro su función de mediador de la cultura, en estos términos:

Él planifica, organiza selecciona jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados. Él debe garantizar que dichos propósitos y contenidos sean acordes con el nivel de desarrollo del estudiante, tanto a nivel cognitivo como socio-afectivo. Su función esencial será favorecer y jalonar el desarrollo del estudiante... (Zubirìa, 2006).

Y al estudiante la participación activa en su proceso de aprendizaje: "... estudiar de manera activa es la función primaria del estudiante. Y por ello deberá preguntar, tomar apuntes, exponer, dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y los docentes." (Zubirìa, 2006)

En síntesis, Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición

indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante (Zubirìa, 2006)

Las metodologías también se afectan a la hora de implementar un modelo interestructurante o dialogante; se asocia al diálogo y a la estimación del aprendizaje como proceso, devolviendo el lugar de mediador al docente, lugar que desplazo la Escuela activa y el constructivismo, y reconociendo el papel activo del estudiante.

De allí que recurran al diálogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante, pero también valoran la necesidad de la exposición docente, siempre y cuando ella presente la búsqueda intencional de la comprensión, la trascendencia y la mediación del significado y no esté concentrada en la rutina y la mecanización, como lo buscaron los enfoques tradicionales. (Zubirìa, 2006)

La evaluación promueve la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Lo que propone el modelo dialogante es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva. Por su parte, las intervenciones actitudinales, favorecen la conciencia y la reflexión personal y colectiva, individual, grupal y mediada sobre las actitudes

La evaluación debe abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su

historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación. (Zubiría, 2006)

2.2.3. Piaget, Vigotski y Ausubel

En este aparte se retomará la teoría constructivista desde la perspectiva de tres autores distintos, este tratamiento es relevante en el marco teórico, toda vez que el modelo pedagógico institucional se enmarco dentro de la teoría pedagógica denominada constructivismo.

2.2.3.1. Piaget y la psicología genética

Al presentar el recuento de los aportes hechos por Piaget desde su teoría de la psicología genética, se debe considerar el origen o intención de su discurso, se debe recordar que Piaget quiso responder una pregunta gnoseológica. Por lo que los inicios de sus estudios se dan rastreando las formas de conocimiento e inteligencia desde el nacimiento del sujeto hasta su vida adulta. Formando de esta manera el corpus teórico de la psicología genética. De tal forma que la psicología genética considera: “El desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea” (Rosas, 2004).

La capacidad de aprendizaje del sujeto es proporcional al desarrollo o no de las estructuras que conforman la cognición humana. Cada estructura de estas tiene su génesis en otra estructura, de este principio se debe el nombre de psicología genética. Los dos tipos de estructuras que Piaget presenta son los esquemas y las operaciones. Los esquemas se entienden

como figuras y como plan, como figura se debe entender como la coordinación de diversas percepciones configurando una imagen estable. En cuanto plan, los esquemas corresponden a la coordinación de acciones dirigidas a una meta (Rosas, 2004).

En cuanto a las operaciones cognitivas se refieren a coordinaciones de acciones interiorizadas, reversibles, agrupadas en sistemas de conjuntos con leyes de totalidad, el sujeto no actúa físicamente sobre el objeto, sino lo representa por medio de una imagen mental. Piaget hace la distinción entre operaciones concretas, que son las que se valen de una imagen de objetos materiales, y operaciones formales, que corresponden a acciones interiorizadas que operan sobre otras acciones interiorizadas más básicas (Rosas, 2004).

Piaget plantea tres funciones cognitivas, a saber: Organización, adaptación y equilibración. En cuanto a la primera, responde al problema de la conservación de la identidad a lo largo de la ontogenia, la segunda, responde al problema de cómo es posible la transformación del organismo en interacción con el medio. En cuanto a la última la equilibración, explica el dinamismo propio del desarrollo cognitivo piagetiano a partir de la equilibración de las fuerzas que permiten la adaptación (Rosas, 2004).

Es oportuno presentar una breve síntesis de las cuatro etapas del desarrollo plantado por Piaget. En cuanto a la etapa sensorial, Piaget la ubica entre los 0- 2 años, su realización o logro consiste en desarrollar la capacidad de representar el mundo externo por medio de símbolos. En cuanto a la etapa preoperacional, ubicada entre los 2-7 años, Piaget refiere como logro la preparación a partir del uso de símbolos para adquirir operaciones mentales. En la etapa de las

operaciones concretas, que se da entre los 7-12 años, el individuo a partir del uso de la lógica interactúa con los objetos de su entorno. En la última etapa que corresponde de los 12 años en adelante, el individuo es capaz de operaciones formales, el individuo es capaz de operar en el ambiente de forma hipotética – deductiva (Rosas, 2004).

2.2.4. Vigotsky y la psicología cultural

Vigotsky se empeña en comprender y explicar el desarrollo humano en sus procesos psicológicos y su relación con el aprendizaje. Por lo que su aporte desde la psicología cultural es directamente a la teoría del aprendizaje. Al respecto este autor afirma que el desarrollo del pensamiento se determina por la experiencia socio-cultural del individuo y el uso del lenguaje. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio del lenguaje. En su momento, principios de siglo, la novedad planteada por Vigotsky consistió en superar los reduccionismos conductistas y biólogos de la época, planteando que en el desarrollo humano intervienen aspectos biológicos, culturales y sociales (Coy, 1998).

Los conceptos fundamentales de la teoría de Vigotsky pertinentes para el desarrollo de este aparte son: Mediación, partiendo de la afirmación “que el hombre se hace hombre en la medida en que, trabajando con otros hombres, conquista su entorno” presenta como medio del proceso de autoconstrucción y construcción con los otros al signo, en especial el lenguaje. Otro concepto que se debe consultar es la zona de desarrollo próximo, al respecto el autor designa a la capacidad de la persona por hacer algo con ayuda de otros. Una de las aplicaciones de este concepto es la estimulación temprana, donde a diferencia de Piaget, no se espera a que el niño

tenga la edad de, sino que estimulado por otros madura y crece intelectualmente. Finalmente, el lenguaje y pensamiento, los que son factores del aprendizaje. El pensamiento se hace verbal y el lenguaje se internaliza, desarrollando estructuras mentales que perciben la realidad a través del signo y el significado de forma novedosa.

Algunas implicaciones o aportes a la pedagogía son: Al ser el desarrollo un proceso complejo, dialéctico e irregular, el aprendizaje debe respetar este hecho y respetar las diferencias individuales. El aprendizaje propicia, hala y posibilita el desarrollo y la actualización de las capacidades humanas. El juego es una de las herramientas más adecuadas para que los niños comprendan, asimilen y recreen su entorno.

2.2.5. Ausubel y la teoría del aprendizaje verbal significativo

La reflexión del doctor Ausubel parte de una afirmación que es la base de su teoría “el aprendizaje significativo se produce cuando quien aprende construye, a partir de su experiencia y conocimientos anteriores, el nuevo conjunto de ideas que se dispone asimilar” (Ausubel, 2002). El concepto de aprendizaje significativo indica los aspectos complejos del aprendizaje verbal y la comprensión y resolución de problemas. Ausubel hace la distinción entre dos dimensiones de aprendizaje, a saber: aprendizaje por recepción – descubrimiento y la dimensión aprendizaje repetitivo – significativo.

Para alcanzar un aprendizaje significativo se debe tener en cuenta: que los materiales deben ser potencialmente significativos. Los contenidos de aprendizaje deben tener coherencia y

organización lógica acorde a las características propias de la materia. Además los contenidos de aprendizaje deben ser significativos para los estudiantes, es decir debe estar presente una relación entre los contenidos previos y los nuevos contenidos. Esta nueva información debe ser interesante para los estudiantes. Los nuevos contenidos deben tener una utilidad o funcionalidad significativa para el estudiante (Ausubel, 2002).

2.3. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto para este trabajo, es relevante indagar acerca de la innovación pedagógica. Además que, como plantea Carbonell (2002) existen nuevos escenarios, como son, el mundo globalizado, las tendencias económicas marcadas por políticas neoliberales, el desarrollo tecnológico que se presenta a una velocidad vertiginosa, todos estos demanda atención por parte del sector educativo y lo invita a innovar su quehacer.

Es en este contexto que se debe hablar de innovación, para lo que se citará a Jaume Carbonell (2002) en su trabajo “La aventura de innovar: El cambio en la escuela”, a Manuel Rivas Navarro (2000) con su obra “innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias” entre otros autores. Buscando conceptualizar que es innovación, cuáles son sus atributos, qué factores incitan la innovación y que factores restringen la innovación.

2.3.1. Concepto de Innovación Educativa

Es conveniente señalar la diferencia existente entre innovación, renovación y reforma. La primera plantea ruptura con el sistema vigente, a un micronivel; la renovación plantea un

cambio lento, progresivo en un subsistema con reglamentación también progresiva; mientras que la reforma se refiere a cambios de estructura que se producen a través de actos legales y cuya implantación se da en un tiempo breve. Las innovaciones globales comienzan con innovaciones y usualmente se generalizan en forma de renovación (Restrepo, 1994)

Un posible punto de partida que puede ofrecer un acercamiento al concepto de innovación educativa, es el que nos ofrece la etimología, que trabajado por Rivas Navarro (2000) permite definir innovación en una doble connotación: Por una parte, significa el ingreso de algo nuevo, dentro de una realidad ya existente. Y por otra parte, la extracción o emergencia de algo nuevo del interior de una realidad preexistente.

... el prefijo *in-*aporta al lexema base *-nov-*un sentido de interioridad, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada, es decir, innovaciones externamente inducidas e innovaciones internamente generadas. (Rivas, 2000)

Con lo que se puede plantear, para el caso de la educación, una doble aspiración, la incursión de algo nuevo a la experiencia de aprendizaje, o la emergencia de la novedad desde el interior del que hacer pedagógico, es decir las situaciones problema que ofrece el que hacer educativo, el día a día en los centros educativos.

Para este autor es claro marcar la diferencia de innovación, con la de renovación y reforma. La renovación es pasar de una situación anterior “vieja”, a otra nueva, es hacer nuevo el objeto de renovación. Por lo que no se aplica a las aspiraciones de la innovación. Igualmente reforma es algo completamente distante, es tomar forma de, en el caso de la reforma educativa, tiene carácter de territorialidad y decisión política frente al sistema educativo.

Es común a los dos autores entender que reforma e innovación son realidades distintas, por reforma se piensa un cambio en magnitudes que afecte el sistema educativo, y por innovación su afección está presente en los centros de estudio en las aulas.

Por su cuenta Carbonell también reconoce el carácter equivoco de este vocablo - innovación- , y advierte que se debe distinguir de otros como son cambio, reforma y modernización. Para este autor el cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren sentido en la práctica, atendiendo al interés colectivo como el particular, estableciendo relaciones significativas entre los saberes, para así ofrecer una mirada sobre la realidad más elaborada y compleja (Carbonell, 2002).

Carbonell hace otra distinción y es referente a la modernización, cuando dice:

La mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación, Así, llenar las aulas de ordenadores, realizar salidas al entorno, cultivar un huerto o realizar talleres son con frecuencia meros diseños que adornan el paisaje escolar, pero que no modifican en absoluto las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. (Carbonell, 2002)

La clave de la innovación no radica en el número de adecuaciones o en la adquisición de tecnologías, reside en las transformaciones que a partir de estas incursiones se alcancen en beneficio de producción de concepciones de la realidad educativa.

Para Carbonell la definición que se puede acercar a las pretensiones de la Innovación Pedagógica podría ser “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (2002).

De acuerdo con lo anterior y coincidiendo sustancialmente con los autores antes mencionados, Barrantes (2008) entiende la innovación educativa como “La innovación educativa, independientemente de cómo esta se entienda, se configura a través de unos contenidos y de una determinada *imagen deseable* de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructura y/o saberes escolares.” (Barrantes, 2008)

Barrantes (2008), propone tres posibilidades de comprender o concebir la innovación educativa: El primero de ellos lo presenta como creación de elementos o diseños externos a la dinámica escolar; al respecto plantea, se concibe la innovación de forma reduccionista al pensar que incluyendo un nuevo material didáctico o un instructivo, se está innovando. En cuanto a la segunda concepción, Barrantes propone que se puede entender la innovación como puesta en escena de un ambiente educativo, y/o una propuesta de escuela, es decir: “se trata de generar cambios sobre diversas variables - aspectos administrativos, de organización escolar, relaciones

escuela-comunidad, áreas del conocimiento y procesos de formación - que entran en juego en el proceso de concreción de una propuesta de formación” Y finalmente, Barrantes advierte otra concepción, como modernización de la escuela.

2.3.2. Atributos de la Innovación Educativa

Algunas características o naturaleza de la innovación educativa según Carbonell, son: Que el cambio y la innovación son experiencias que atienden tanto los intereses colectivos como los individuales. La innovación permite hacer una concepción de la realidad más elaborada y compleja, en casi todos los casos permite la democratización de la escuela. Además la innovación permite que se practique la autonomía pedagógica, la revisión de los fines y razones de la educación, el intercambio y la cooperación, facilitando la adquisición de conocimientos y su sentido. (Carbonell, 2002)

Para Gonzales y Escudero (2000), la innovación pedagógica se debe caracterizar por ser un proceso de definición, construcción y participación social, merecer ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas y en los agentes educativos. Se debe presentar más como un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos, que de implementación de nuevos programas o nuevas tecnologías. No puede agotarse en meras enunciaciones de principios en estéticas relaciones de buenas intenciones. Es necesario que articule debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios. (González, 2000)

2.3.3. Factores impulsores y restrictores de la innovación educativa

Carbonell (2002) plantea siete fuerzas impulsoras de la innovación y siete factores que la dificultan. Es muy relevante presentar el pro y el contra de la innovación pedagógica.

2.3.3.1. Fuerzas Impulsoras del Cambio

La principal fuerza promotora del cambio deben ser los profesores que coordinados y cooperativamente se comprometen con la innovación en sus centros de formación. Los factores impulsores de la innovación educativa que expone Carbonell (2002) son:

- Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva: La innovación se ve favorecida en la medida que los individuos de la comunidad educativa muestran aceptación y complicidad con el proyecto innovador (Carbonell, 2002).
- Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos: La innovación se enriquece de las redes presenciales y virtuales, que faciliten el intercambio de experiencias y la reflexión crítica entorno a las mismas (Carbonell, 2002).
- El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial: Los proyectos colectivos territoriales refuerzan la solidaridad y la posibilidad de mejorar (Carbonell, 2002).

- El clima ecológico y los rituales simbólicos: La innovación exige un ambiente de bienestar y confianza (Carbonell, 2002).
- Institucionalización de la innovación: Los cambios e innovaciones no pueden ser actos aislados, sino deben estructurar todo el centro escolar (Carbonell, 2002).
- La innovación, si no avanza, retrocede: Garantizar espacios para la reflexión en y sobre la acción innovadora (Carbonell, 2002).
- Vivencia, reflexión y evaluación: Las innovaciones deben ser vividas con intensidad, reflexionadas y evaluadas (Carbonell, 2002).

2.3.3.2. Factores que dificultan la innovación

Las resistencias al cambio se presentan como las antítesis de los factores facilitadores de la innovación, como pueden ser: la debilidad de las relaciones interpersonales y democráticas, la ausencia de compromisos firmes para compartir objetivos y proyectos comunes, los enfrentamientos, tensiones e inercias que impiden plantear alternativas y generar expectativas, la falta de planificación y coordinación, la aplicación homogeneizada y descontextualizada de la innovación, el saber del profesorado, y la rigidez de la organización y gestión de los centros espacios y tiempos escolares. (Carbonell, 2002)

Otros factores que desvirtúan la innovación a juicio de Carbonell:

- Las resistencias y rutinas del profesorado: Rutinización de las prácticas profesionales y elementos de resistencia como quejas, críticas y reivindicaciones (Carbonell, 2002).
- El individualismo y el corporativismo interno: Aislamiento negativo, cultura de colegialidad artificial (Carbonell, 2002).
- Pesimismo y malestar docente: Profesores descontentos y abrumados ante la complejidad de los nuevos roles y tareas (Carbonell, 2002).
- Los efectos perversos de las reformas: Ineficacia de las reformas (Carbonell, 2002).
- Las paradojas del doble curriculum: Oposiciones dicotómicas y enfrentadas (Carbonell, 2002).
- La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica: Atomización y fragmentación del conocimiento (Carbonell, 2002).
- Divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar: escasa sensibilización y preocupación por la realidad de la escuela (Carbonell, 2002).

Por su parte Rivas (2000), habla de los elementos restrictores de la innovación desde una perspectiva cualitativa, y los agrupa del siguiente modo:

- a. Esfuerzo suplementario: Son las restricciones que entraña el proceso de incorporación e integración de la innovación al conjunto de la actividad docente. Es decir, uno de los factores que restringen la incorporación de innovaciones radica en el hecho de

que tal proceso se concibe como una tarea adicional o sobreañadida que incrementa los esfuerzos cotidianos, comportando un esfuerzo complementario (Rivas, 2000).

b. Respuesta docente inmediata: La necesidad de atender, en forma inmediata, a las múltiples y variadas demandas de los estudiantes en las clases, restringe la realización de las tareas adicionales que la innovación educativa representa (Rivas, 2000).

c. Rigidez del sistema educativo: Desde esta consideración pueden entenderse también los enunciados, formulados en las entrevistas, que aparecen como imputaciones de los docentes a las exigencias de los programas escolares y las prescripciones de la legislación escolar. Aparecen como elementos restrictores de la innovación educativa, pudiendo sintetizarse como una supuesta rigidez del sistema educativo (Rivas, 2000).

d. Inseguridad: La prioritaria dedicación a la realización de las tareas ordinarias o habituales representa una mayor seguridad en el desarrollo de la acción docente. En cambio, el nuevo comportamiento docente que la innovación reclama, entraña ciertas dosis de inseguridad. Las tareas docentes ordinarias obedecen a unos esquemas teóricos del profesor y se desarrollan de acuerdo con unas pautas bien consolidadas. La utilización de rutinas asegura la normal gestión de la clase y el logro de los resultados previstos.

e. Limitada formación pedagógica: Por otra parte, bastantes profesores revelan que las limitaciones de su formación pedagógica o su parcial nivel de profesionalización específica constituye un importante factor que restringe la introducción de innovaciones

didácticas. Estas afirmaciones han sido más frecuentes entre los profesores de educación secundaria (Rivas, 2000).

f. Falta de apoyo profesional: Reiteradamente surge la expresión de la falta de apoyo y acompañamiento que los profesores perciben como necesario para acometer acciones innovadoras de carácter complejo. Emerge una percepción de desamparo e inseguridad ante la aventura innovadora. Esta percepción genera aciertos tales como los que se refieren al mínimo apoyo de la Administración, la falta de asesoramiento didáctico, la escasa comunicación pedagógica e intercambio de experiencias entre los profesores (Rivas, 2000).

g. Incomprensión y actitudes inadecuadas: Asimismo, añaden, la incomprensión de los padres y las actitudes inadecuadas de los alumnos respecto de determinadas innovaciones como elementos que restringen las decisiones innovadoras (Rivas, 2000).

h. Los recursos instrumentales: Otro factor restrictor está representado por la carencia o escasez de recursos instrumentales facilitadores o de ayudas materiales que posibiliten las acciones innovadoras, como espacios escolares idóneos, instrumentos didácticos, científicos o tecnológicos, material fungible, etc (Rivas, 2000).

i. Incertidumbre de los resultados: Desde la perspectiva de los profesores otro núcleo de elementos restrictores de la innovación se inscribe en el ámbito de los resultados académicos de las innovaciones. En el fondo de los enunciados referidos a elementos que

restringen la acción innovadora late la preocupación por la incertidumbre de los resultados de la innovación. La posible acción innovadora se halla contrarrestada por la necesidades de unos resultados previsibles o ciertos, comúnmente aceptados, verificables a corto plazo por distintos miembros de la comunidad escolar. Los profesores creen que los resultados de las innovaciones son difícilmente previsibles e inciertos. (Rivas, 2000)

2.3.4. El quehacer del maestro y la innovación

Para ser innovador en su quehacer el maestro debe reunir algunos atributos, requisitos y condiciones necesarias para desarrollar la innovación educativa. Esta caracterización es la que se rastreara en los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá.

Carbonell presenta como condición innovadora la vocación del ser maestro. Apuesta este autor a la reivindicación de la vocación, entendida como compromiso y pasión por las diversas dimensiones del conocimiento y la observación dedicada de cuanto pasa en el aula y la sociedad. Entre las funciones del maestro innovador está la de acompañar y orientar los estudiantes para que se familiarice con el aprendizaje y su sentido. Debe ser capaz de provocar las condiciones para desarrollar las potencialidades del estudiante, de tal forma que se relacione con el conocimiento sin mayores dificultades.

Otro de los atributos del educador innovador es la autonomía, los proyectos innovadores necesitan de líderes que sean capaces con criterio de actuar en libertad e independencia, que

reconozca su protagonismo en las decisiones alrededor de la selección, organización y transmisión del curriculum.

Cabe resaltar el valor que da Carbonell a la relación pedagógica afectiva, es decir, la implicación emotiva en el quehacer del maestro, lo que algunos autores llaman la pedagogía del amor. El maestro innovador fundamenta su práctica docente en la autoridad democrática del profesorado, no en el autoritarismo tradicional ni en las concepciones del maestro compañero de las pedagogías espontaneístas.

2.4. PRECISIONES CONCEPTUALES

Es preciso acordar conceptos que son necesarios para el desarrollo de esta investigación, como son: Educación, Pedagogía, Didáctica y práctica o quehacer del docente.

2.4.1. En cuanto a la Educación

De este concepto se puede decir que no es unívoco ni equivoco, es decir, solo se puede decir cómo es, para lo que se presenta algunas concepciones de autores reconocidos.

En “pedagogía, temas fundamentales”, Lemuss (1969) partiendo de la raíz latina *educare* que se puede entender como criar, alimentar y *educere* conducir llevar a fuera, da a entender que la educación tiene que ver con la función de nutrir y por otro lado con una función de guía. (1969,

pág. 338). Para Leiva (1983) se debe hacer claridad frente a estas dos acepciones ya que definen la concepción de educación, entre la educación tradicional y la escuela nueva.

Si educación es educare, se trata de un proceso mediante el cual se proporciona al sujeto los elementos necesarios para su crecimiento, con un control absoluto del educador sobre el educando. En contraste si educación es exducere, significa ayudar al sujeto educando para que se desarrolle, extrayendo de su interior sus propias potencialidades mediante un proceso en el cual el educador desempeña más bien una función de guía y ayuda. Mientras la primera acepción corresponde a la escuela tradicionalista, intelectualista, con una actitud receptiva, pasiva y conformista del educando, a la segunda corresponde la concepción de la escuela nueva, basada en la actividad, en la participación del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje con libertad y espontaneidad. (Leiva, 1983, págs. 17-18)

La educación se debe entender como una realidad de la que solo el hombre es susceptible, y que consiste en el influjo que se ejerce en una persona dando como resultado transformaciones en su conducta.

A la influencia ejercida en una persona ocasionándole modificaciones en su conducta. Se trata de influencias en una persona por cuanto solamente las personas se educan; los animales se adiestran y si acaso se entrenan o se domestican, pero solo el hombre es susceptible de educación. (Lemuss, 1969, pág. 9)

Para Lemuss la educación se propone, formar hombres y mujeres autónomos, con la capacidad de discernir entre el bien y el mal.

El fin educativo es la formación de hombres libres, conscientes y responsables de sí mismos, capaces de su propia determinación. En esto consiste el hecho humano de la educación, en la formación de la conciencia moral, en la capacidad de discernir entre el bien y el mal. (Lemuss, 1969, pág. 15)

Para Nasiff (1978), la educación se puede plantear tres posibles acepciones, la heteroeducación, que depende de una influencia externa consciente o inconsciente que forma al individuo. La autoeducación, que es un desarrollo al interior que hace que el individuo se forme a sí mismo. Y la hetero – autoeducación, que consiste en el proceso de proporcionar los medios al individuo para su propia formación.

La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación). (Nassif, 1978, pág. 11)

Para los autores que se mencionaron se concibe la educación como intencionalidad y direccionalidad interrelacionada entre el individuo y la sociedad. A partir de lo que se concluye que los actores de la educación son el individuo y la sociedad. El primero que es formado por la sociedad, y el segundo, que en la medida que se transforme al interior, es decir, eduque sus

individuos, se transforma a ella misma. Educación que responde a unas intencionalidades o políticas que deben estar diseñadas desde las necesidades de los actores de la educación.

2.4.2. En cuanto a la Pedagogía

Etimológicamente, la palabra pedagogía proviene de las raíces griegas *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños.

Nassif (1978) presenta una doble función de la pedagogía a la hora de dedicarse por el proceso educativo; uno de ellos es como las doctrinas o normas que explican el fenómeno de la educación en tanto realidad y el otro procura conducir el proceso educativo en tanto actividad. (Nassif, 1978, pág. 75)

Una de las cuestiones que se deben dilucidar es el lugar de la pedagogía frente a la educación. A lo que Nassif responde proponiendo que formalmente y en el tiempo, la educación tiene lugar de preponderancia frente a la reflexión pedagógica. El hecho educativo es anterior a la sistematización pedagógica, este tiene lugar con la aparición del hombre. Pero tiene su valor y lugar en el desarrollo del hecho educativo, ya que este nutre la teoría y esta a su vez enriquece el que hacer o práctica docente. Lo propio de la pedagogía y su objeto según Nassif es: “el estudio de la educación”. (Nassif, 1978, pág. 305)

No sólo lógicamente sino cronológicamente la realidad educativa precede a la pedagogía. La reflexión y la sistematización han llegado tardíamente con respecto al hecho educativo, tan antiguo como el hombre. Pero se han constituido sobre él, pues la práctica alimenta a la teoría y la teoría debe volverse sobre la práctica para enriquecerla. (Nassif, 1978, pág. 43)

Para Lemuss por su cuenta concibe la pedagogía como “El planteo, estudio y solución del problema educativo o como el “conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo”. (Lemuss, 1969, pág. 30)

Finalmente los autores citados coinciden en lo propio de la pedagogía que se puede entender como la reflexión que demanda el hecho de educar, la práctica docente, ya que esta no es algo dado e inmóvil, por el contrario es un fenómeno que demanda ser pensado, desarrollado e innovador.

2.4.3. En cuanto a la didáctica

Etimológicamente didáctica proviene del griego didaktiké, por lo que se puede entender por enseñar o enseñanza. Alves Mattos (1983), en su obra “Compendio de didáctica general”, reconocida está entre los mejores 13 títulos sobre el tema, indica que la didáctica es una disciplina pedagógica práctica y normativa.

La didáctica se propone como objeto de estudio la técnica de la enseñanza, es decir la habilidad o destreza de incentivar y dirigir a los educandos en el camino a su aprendizaje. En

cuanto a sus contenidos, la didáctica es el cuerpo sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos que debe conocer y practicar quien enseña, para así alcanzar los fines de la educación. “La didáctica es la única que estudia la técnica de enseñar en todos sus aspectos prácticos y operativos, estableciendo la recta ratio agendi de la actuación educativa” (Alves, 1983).

Para Nérici (1985), la didáctica es ciencia y es arte, ciencia en cuanto sus prácticas experimentales de la técnica de enseñar, valiéndose de las ciencias auxiliares. Y es arte en cuanto su carácter teleológico y sugiere comportamientos didácticos a partir de los datos científicos y experiencias de la educación.

Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, principalmente la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte cuando establece normas de acción y sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación. (Nérici, 1985, pág. 57)

2.4.4. En cuanto al quehacer pedagógico

El concepto del quehacer pedagógico condensa la misión que debe cumplir todo docente en su labor, no se puede asumir como un oficio o como un trabajo más, es un serio compromiso y una seria responsabilidad de contribución a la formación de niños y jóvenes; por simplicidad se puede suponer que la práctica educativa “es verdaderamente compleja, en ella se expresan

múltiples ideas, valores, hábitos pedagógicos etc., con sentido común en una realidad social, cultural y política.” (Zabala, 2008)

Para Zabala la estructura de la práctica educativa observa a múltiples determinantes, que tienen su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Al respecto puede creerse que en el quehacer docente no se obtienen siempre los mismos resultados en razón a que cambian los individuos y cambian los factores que intervienen en el proceso de formación de los educandos en el marco de la institución escolar. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y además complejas, ya que en ellas se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. (Zabala, 2008).

2.4.5. El maestro y su quehacer pedagógico en Colombia

En este aparte se presentará la reflexión hecha por Oscar Saldarriaga en “Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana” (2003). Este autor presenta el quehacer pedagógico en Colombia en tres momentos, a partir de tres personajes de la historia nacional, y con el fin de formar un tipo particular de ciudadano, estos momentos de la pedagogía en Colombia los nomina así: Clásica, moderna y contemporánea.

Estos personajes históricos de los que habla Saldarriaga (2003) son maestros, pedagogos e intelectuales colombianos:

El primer personaje será Don Martín Restrepo Mejía, pedagogo oficial del período de restauración católica en Colombia, entre 1886 hasta 1930, época llamada por los historiadores “La Regeneración” y la “Hegemonía Conservadora”. Don Martín pudo decir: *“El hombre será lo que sean sus maestros”*. El segundo hombre, menos olvidado que el anterior, es Don Agustín Nieto Caballero, pedagogo de la llamada “República liberal” (1930-1946), cuya frase distintiva sería: *“La sociedad será lo que sean sus maestros”*. Y hoy en día, emerge una figura polémica pero insoslayable, el profesor universitario Antanas Mockus, quien no por azar ha llegado a ser dos veces alcalde de Bogotá, y quien ha llegado allí movido por un movimiento cívico-político, de resonancias internacionales por demás, que proclama la llegada de la “pedagogía ciudadana”, de la “ciudad educadora”. Ese movimiento propone el slogan: *“El ciudadano será lo que sean sus maestros”*. (Saldarriaga V., 2003)

Los tres tipos de ciudadano que se propuso formar en su momento son: En primer lugar El Hombre del humanismo Católico, el buen ciudadano es el hombre fiel, preocupado por salvar al hombre agradando a Dios y cumpliendo los mandamientos, es el hombre parroquial. El siguiente tipo de ciudadano, que responde al segundo momento de la historia que caracteriza Saldarriaga, es el individuo del humanismo Liberal, preocupado y comprometido con la nación y la participación de los organismos jurídicos y colectivos sociales. Finalmente, EL CIUDADANO, es decir la tipología que reúne lo cultural de la primera, lo político de la segunda con lo social.

Saldarriaga lo plantea en términos de la ciudadanía social, que propende los derechos de tercera generación.

Saldarriaga (2003) afirma que en cuanto a la Pedagogía clásica en Colombia, se puede referenciar el uso de los manuales de pedagogía como los de Jaime Balmes, el P. Faría, Ginebra, Ortiz, y Vélez Correa. Dichos manuales son la adaptación por la recta doctrina católica de corte neo-escolástico de la experiencia pestalozziana de los protestantes norteamericanos, la cual perduró en nuestro país hasta los años setenta del siglo pasado.

Esta pedagogía concibe el oficio del maestro como artista y como apóstol, nunca debía reducirse a un mero oficio de asalariado o de funcionario, sino vivirse como una misión, un apostolado. Lo que Saldarriaga llama amor pedagógico.

El amor, que en este modelo es considerado como un constituyente ontológico del hombre, es asimismo esencial para su perfeccionamiento, y por tanto para toda relación pedagógica. Pero, lo más interesante es que esa combinación de arte y amor, producían un maestro bien dueño de su oficio, a pesar de sus dependencias clericales en cuanto a la moral y la religión.” (Saldarriaga V., 2003)

Por otro lado la concepción que esta pedagogía hace del hombre a formar, entendida como una totalidad de materia y espíritu. Cualquier otra categorización o definición de hombre se consideraba errónea.

Todas las otras nociones de hombre que Restrepo denomina “materialistas” o “naturalistas”, “racionalistas” o incluso las “espiritualistas” no católicas, eran consideradas como incompletas y perniciosas para la moral católica, por no incluir la unidad entre sensibilidad, entendimiento y voluntad, ni el destino trascendente del ser que asigna un papel central a la idea de amor.

Saldarriaga (2003) afirma de la fundamentación de la pedagogía católica en Restrepo Mejía, que funciona al modo del “pensamiento estructural”, definiendo los componentes estructurales de la naturaleza de cada ser, y en particular del ser humano, concibiendo su desarrollo no en un sentido evolutivo, sino como el perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades.

Esta noción se presenta como respuesta a la noción positivista del hombre, que propone una perfectibilidad infinita de la especie, circunscrita a sus fines temporales, en particular a los aspectos prácticos del conocimiento racional. Sin llegar a ser, una oposición del catolicismo al progreso, sino a la noción laica y liberal de libertad. Para los positivistas esta concepción del hombre es acientífica y nociva para la libertad.

La sociedad cambia por el influjo beligerante de la industrialización y la concepción laica del mundo y sus instituciones llevando al modelo clásico a su crisis. Los nuevos fines de la sociedad no sienten que la educación brinde los elementos para continuar el desarrollo técnico y científico, abriendo camino a una nueva fundamentación pedagógica la moderna.

el individualismo debió ser sustituido por valores de cooperación social; el sentido común y los conocimientos mínimos dejaron de ser funcionales ante exigencias científicas y culturales más complejas, menos “evidentes por sí mismas”, y cuando se requirió romper el elitismo social y cultural hacia un modelo más democratizador; en fin, cuando el Pedagogo-Apóstol, debió ceder el paso a un tipo de maestro-científico, y cuando la noción ilustrada de cultura cambió hacia una visión romántica-populista, liberal, un proceso que en Colombia se aceleró desde mediados de la década de 1920.

Este modo de concebir la educación empieza a valora y tener en cuenta la cultura, tanto que plantea la pedagogía como un medio para realizar los proyectos de la cultura. Una de las categorías que se concibe en este tiempo de la historia de la educación Colombiana es el reconocimiento de cultura a todos los individuos, ya no hay incultos, sino pertenecientes a una cultura popular, que deben ser letrados, ilustrados, educar. Por otro lado el Pueblo pasa a patrocinar un lugar como sujeto, el lugar de soberano, es la democratización del pueblo.

Lo que el maestro de saber para atender las nuevas necesidades ya no se puede copilar en un manual o en una formación de Normal, las Ciencias de la Educación han reordenado su objeto de saber en función del aprendizaje.

Se ha pasado el foco de atención, desde lo que debe hacer el maestro, hacia cómo aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñar-aprender, al segundo sobre la primera; y, por obra de la(s) Psicología(s), transformando su oficio –las más de las veces agregando a sus funciones clásicas-, en un trabajo de observación, análisis y

medición de los procesos mentales del estudiante; así como gracias a la Sociología, se transforma correlativamente en un sujeto que debe observar, medir y analizar los datos del grupo. Así como la Psicología lo provee de los conceptos como coeficiente de inteligencia, desarrollo mental y moral, normalidad y anormalidad; la Sociología lo provee de conceptos como movilidad social, clase social, adaptación o inadaptación al medio. Y las dos disciplinas juntas, proveen una visión de conjunto, la Psicología de la Población o de las Masas, que para el caso de los escolares, termina siendo algo como una *paidometría*, una ciencia de la medición de la infancia. (Saldarriaga V., 2003)

Por Educación se entiende un proceso general, social, de inculturación y la Pedagogía se reduce a la Didáctica, conjuntos de procedimientos particulares para enseñar saberes específicos.

Así, totalmente instrumentalizado, se pretende que el maestro ejerza un saber hecho de fragmentos de cada una de las Ciencias de la Educación, y para él, todas al mismo tiempo, por supuesto. Ironía, pues al mismo tiempo que se le niega el estatuto teórico y la formación debida a cada uno de los expertos, se le exige que aplique en la escuela todos los instrumentos de registro que irían a suministrarles la información para decidir ellos las políticas, planes y campañas de salvación de la patria. (Saldarriaga V., 2003)

A este modelo también lo concluye una crisis, la crisis “ético-cultural”, que pudo tener una fase inicial liberal (crisis situada en la Violencia de los años 1950s) y una fase terminal socialista (crisis en la Asamblea Constituyente de 1991).

Finalmente, la pedagogía contemporánea surge como un movimiento de renovación opuesta a la antigua, en un contexto social donde se afianza la democracia. En el momento histórico del siglo XX donde se reconoce el multiculturalismo, promulgado como la lectura de la realidad colombiana a partir de la constitución del 91, donde se reconoce no una cultura colombiana sino múltiples culturas todas igualmente valoradas y toleradas, propone a la educación, nuevos fines, nuevos estatutos teóricos para la pedagogía y nuevas funciones a la Escuela en la constitución de sujetos tales como:

la formación o construcción de *comunidades identitarias locales*, a la par que la formación o fortalecimiento de un tejido de *sociedad civil* que permita respaldar –o al menos legitimar simbólicamente- el tipo de ciudadanía descrito arriba: la coherencia entre Legitimidad simbólica y Tejido social efectivo es la tensión permanente para el nuevo gobernante-filósofo (o mejor, pedagogo social), cuya credibilidad se construye con un discurso de “lo anti-político” (Saldarriaga V., 2003)

Por su parte, el concepto psicológico de “*inteligencias múltiples*” permite la de construcción de la escuela de tal forma que atienda los nuevos requerimientos de los nuevos contextos culturales y de las nuevas tecnologías. Lo que no quiere decir que haya llegado el fin de la escuela y su sustitución por parte de la virtualización. Es más “el desbordamiento de la escuela hacia la Ciudad, una extensión de las redes pedagógicas por medios no convencionales, que implican cambios en el oficio de maestro, pero no su desaparición o sustitución definitiva por los medios audiovisuales” (Saldarriaga V., 2003).

Es tal vez más dable imaginar que estas nuevas tecnologías participen en crear de nuevo la ilusión de la cobertura masiva de la educación, yendo en verdad en la dirección de las pedagogías *industrializadas*, es decir, de producción en serie, mucho más que en la dirección –para la que también se prestan de maravilla- de las pedagogías *artesanales*, esto es personalizadas. La diferencia, de nuevo, se jugará alrededor del oficio de maestro y sus tensiones. (Saldarriaga V., 2003)

Saldarriaga termina hablando de la tercera crisis de valores, fruto de una doble tensión: la primera que consiste en el volver la escuela pública el lugar de contención de la problemática social, el lugar donde pueda que no se aprenda mucho pero contiene los agentes perpetradores del orden social, y donde posiblemente la actitud heroica de algunos maestros transforme el panorama a alguno de sus actores. Por otro lado la separación entre maestros, unos expertos académicos y otros rasos, los primeros que sistematización experiencias y crean nueva teoría y los últimos que enfrentan el aula considerando o no las teorías.

2.5. MARCO CONTEXTUAL

2.5.1. Los Colegios Navales

Los Colegios Navales son Oficiales de régimen especial por Resolución No.6500/94 del Ministerio de Educación. Se rigen administrativa y laboralmente por las disposiciones de la Armada Nacional y pedagógicamente por las políticas del Ministerio de Educación Nacional y directrices de la División de Colegios Navales.

Los Colegios Navales como centros educativos, ofrecen servicio a nivel de educación preescolar, básica y media, orgánico de la Armada Nacional. En su organización dependen de la División de Colegios Navales que a su vez pertenece a la Dirección de Bienestar Social de Armada. La dirección y administración local se hace por conducto de los diferentes comandos de bases o unidades operativas y tácticas de la región en la que estén ubicados y a la cual pertenezcan.

Los Colegios Navales fueron creados para cubrir el servicio educativo de los hijos del personal militar y civil activo de la Fuerza Pública. También ofrecer sus servicios al personal retirado. Se propone reducir traumatismos por traslados, desarrollar programas de apoyo a la Familia Naval, facilitar el acceso a la educación de los hijos del personal militar en zonas y tiempos de no matriculas, evitar disgregaciones familiares que afectan el cumplimiento de la misión institucional, brindar un ambiente favorable y de seguridad en condiciones específicas, hacer de semilleros de las escuelas de formación, y fortalecer las relaciones con las comunidades locales.

Se cuenta con 10 Colegios Navales, los que se localizan geográficamente en: Bogotá, Cartagena-Crespo, Cartagena-Manzanillo, Cartagena-Socorro, Coveñas, Buenaventura, Bahía Málaga, Tumaco, Puerto leguizamo, Leticia, y dos Jardines Infantiles ubicados en Barranquilla y Corozal.

2.5.2. Modelo Pedagógico Constructivista – Social – Cognitivo

Los Colegios Navales cuentan con un modelo unificado a partir del séptimo encuentro Pedagógico de los Colegios Navales, teniendo en cuenta sus necesidades y la construcción conjunta, se presenta como modelo el “Constructivista Social Cognitivo”. De acuerdo con el documento “Modelo Pedagógico de los Colegios Navales” de la Armada Nacional (2007), dicho modelo se fundamenta en cuatro referentes a saber:

2.5.3. Referente Institucional

Este referente, tomado de (Armada Nacional, 2013), permite contextualizar el modelo de acuerdo a las necesidades de los beneficiarios del servicio educativo, la misión y visión institucional y la razón de ser de los colegios. Es pertinente presentar el marco estratégico institucional, a saber:

Visión de los Colegios Navales. Los Colegios Navales serán líderes en la formación de ciudadanos con sentido patriótico, naval y científico, para la consolidación de la paz.

Misión de los Colegios Navales. Ofrecer un servicio educativo orientado a atender las necesidades de bienestar y desarrollo humano de la Familia Naval en donde hay difícil acceso a la educación.

Filosofía de los Colegios Navales. La filosofía educativa de los Colegios Navales, persigue garantizar la autenticidad institucional y la acción unificada del personal directivo, docente y

administrativo, con los alumnos y padres de familia, para el cabal cumplimiento de los fines del sistema educativo colombiano. Ejercen su acción educadora sobre personas a quienes reconocen y respetan su individualidad y su libertad, teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural que les caracteriza y enriquece.

Imparten una formación que abarca la dimensión humana en lo físico, mental y espiritual, propiciando el descubrimiento y desarrollo de sus potenciales y facilitando su autorrealización, adoptando las innovaciones educativas como respuesta a los cambios sociales. El desarrollo humano, el respeto por la diferencia, el amor por sí mismos, por los demás y por la patria, son los pilares sobre los que se fundamenta la filosofía e los Colegios Navales, fortaleciendo el arraigo por el país y el planeta así como el respeto a la dignidad humana. Por otro lado promueve el desarrollo por la cultura marítima de manera que cada uno de los estudiantes de los Colegios Navales, padres de familia, docentes y comunidad en general aladaña a los mismos contribuya con sus acciones a la protección, conservación y uso racional de los recursos marítimos y fluviales en beneficio del desarrollo socioeconómico, cultural y humano del país.

Los Colegios Navales y las Políticas Institucionales. Dentro de las políticas del comando de la Armada se contempla el siguiente objetivo dentro del cual se enmarca la función básica de los Colegios Navales así:

Trabajaremos para tomar decisiones y lograr recursos que aumenten el bienestar de todos nuestros hombres y mujeres y de sus familias; su vivienda, la educación de sus hijos, su

salario, su tiempo libre, su capacitación, su salud entre otros, serán objeto de diaria preocupación para buscar soluciones a las deficiencias que hoy se tienen en estas áreas. Esta responsabilidad recae sobre todos los niveles del mando, empezando por el Comandante de la Armada Nacional.

Alineamiento dentro del Plan Estratégico Naval. Los Colegios Navales se encuentran contextualizados en la Armada Nacional dentro del Plan estratégico Naval en dos de sus objetivos así:

Potenciación del Talento Humano. Satisfacer necesidades de personal y necesidades de las personas de la Institución. “Llenar la planta con personas capaces y dedicadas requiere que ellas estén convencidas que en la Armada Nacional encontrarán amplias oportunidades para un desarrollo y crecimiento profesional y una buena calidad de vida para ellos y sus familias.

Por esto a través de este programa se persigue incrementar la atención a las necesidades del personal, especialmente en lo relacionado con seguridad social, vivienda y sistemas de apoyo para la familia cuando el miembro de la Armada Nacional está lejos del hogar.”

Desarrollo de la Acción Integral. Incrementar la moral y compromiso con la misión de los miembros de la institución, lograr el apoyo de la población civil y consolidar la imagen institucional.

Contribuir a fortalecer la presencia del Estado: “Se medirá por el dominio territorial y su

contribución al restablecimiento de las autoridades y entes del Estado que fortalezcan la gobernabilidad y el bienestar de la población”.

Estrategia: Apoyo al Desarrollo de las Comunidades: “Coadyuvar al desarrollo socioeconómico de la comunidad a través de garantizar su seguridad, apoyar el diseño e implementación de políticas de inversión social y la coordinación interinstitucional.”

(Armada Nacional República de Colombia, 2013)

2.5.4. Referente Epistemológico

Considerando el referente institucional y las experiencias del Congreso de Colegios navales consignadas en el documento (Armada Nacional, 2007), se alcanza en consenso el acuerdo de optar como referente epistemológico, a la teoría de la complejidad y la propuesta denominada Educación para un Futuro Sostenible promovida por la UNESCO y presentada en el documento “Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro” de Edgar Morín. A partir de lo cual se presentan las siguientes premisas como fundamento del modelo pedagógico:

Desarrollar a través del currículo de los Colegios navales, la capacidad de tratar los temas del mundo, del hombre y del conocimiento desde las aptitudes del cerebro, el contexto sociocultural y las teorías, a partir de interrogantes que lleven al estudiante a la reflexión, la observación y auto observación, la crítica y autocrítica así como la construcción de sus propios interrogantes.

Adelantar procesos de formación en el estudiante, que le permitan dar sentido al conocimiento, en la interacción clara y práctica que encuentre en su contexto, que aprenda además a reconocerlo dentro de lo global, en su lenguaje, su saber, sus normas, en lo multidimensional, es decir, lo histórico, económico, sociológico, político y religioso.

Implementar estrategias que conduzcan al estudiante al reconocimiento de sí mismo en lo psíquico, social, afectivo, histórico, mitológico y racional; su condición cósmica, física, terrestre y humana, para que actúe con responsabilidad y de manera proactiva frente a la vida y el mundo.

Propender por el desarrollo de un pensamiento policéntrico en donde se reconozca de manera consciente la unidad y diversidad de la condición humana, con la plena intención de desarrollar un sentido de pertenencia que nos ligue a nuestra tierra desde lo ecológico, lo cívico y espiritual, permitiendo la integración de la identidad familiar, regional, étnica, nacional, religiosa o filosófica, continental y terrenal.

Formar para la construcción de la paz el fortalecimiento de los valores, la prevención y manejo de situaciones políticas, económicas, sociales, culturales, ecológicas que conducen a la destrucción del ser humano, dentro de la clara diferenciación de las oportunidades y los riesgos.

Formar ciudadanos que se reconozcan como sujetos legales, morales, culturales interactuando entre sí y relacionándose con otros ciudadanos y con el Estado, de manera que realmente se articulen con el contexto, tomen decisiones, participen, trasciendan e impacten el medio.

Diseñar una estrategia de formación para la comunicación asertiva, la comprensión del ser humano, el control de emociones, la resolución pacífica de conflictos, entre otros, pero a la vez le implica también la comprensión misma de sus estudiantes, la generación de estrategias para el desarrollo del compromiso, la colaboración, el pensamiento crítico, el liderazgo y la acción.

Formación ética del estudiante a partir de la cual debe reflexionarse en torno a obstáculos que impiden la comprensión humana como son la indiferencia, el egocentrismo y sociocentrismo, a partir de una convicción, una fe, una elección ética y al mismo tiempo la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones y elecciones contraria a las nuestras. (Armada Nacional, 2007)

2.5.5. Referente Pedagógico y didáctico

Igualmente, el documento “Modelo Pedagógico de los Colegios Navales” (Armada Nacional, 2007), también señala que dicho modelo (Armada Nacional, 2007) se fundamenta en los planteamientos de la teoría constructivista del conocimiento, atendiendo su desarrollo biopsicosocial de tal forma que el estudiante “aprenda a ser, aprenda a hacerse, aprenda a crear, aprenda a emprender y comprender, aprenda a adaptarse y aprenda a convivir”. Concebimos la educación como un proceso que permite la autodeterminación personal siendo así una construcción permanente de sentido de vida en donde el conocimiento con significado y pertinencia, es una herramienta para actuar en ella.

2.5.6. Referente Legal

En cuanto al Marco legal está fundamentado en la Constitución Política de Colombia artículos 67, la Ley General de Educación 115 de 1994 en sus artículos 5, 9, 76 al 84 y los decretos reglamentarios de la misma norma que rigen la Educación en Colombia, así: Decreto 1860 de 1994, Decreto 1290 de 2009 y Decreto 1850 de 2002. Conjuntamente las Directrices año 2007 Colegios Navales Implementación Modelo Pedagógico (anexo c) (anexo d)

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La realidad se presenta como enigma, misterio, interrogante; por lo que el indagador o investigador procura permanentemente conocer y/o comprobar la realidad. Lo que Hernández expresó como la búsqueda de respuestas a los interrogantes que le propone su entorno, y en esa búsqueda se ha propuesto implementar un método que le ofrezca la certeza o la posibilidad de verificación de las percepciones que le inquietan. (Hernández R, 2003)

3.1. Categorías de análisis

Las categorías que rastrea este trabajo de investigación y que se desarrollarán en seguida son: actitudes del maestro innovador, postura tradicional o hetero-estructurante, postura auto-estructurante o romanticismo – desarrollismo pedagógico “Escuela nueva”, y la postura dialogante o socialista.

3.2. Enfoque investigativo

Considerando que las diferencias o distancias entre los enfoques de investigación — cuantitativo y cualitativo — tienen su ser en la intencionalidad y la realidad objeto de estudio. Y que son estos elementos los generadores de diferencias de tipo epistemológico y técnico, este trabajo utilizará el Enfoque Mixto o como lo presenta Hernández modelo en dos etapas (2003).

En palabras de Hernández “en este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque (2003, pág. 20)”

Para el caso de esta investigación el modelo de enfoque dominante es el cualitativo, integrando componentes cuantitativas.

En cuanto al modelo de enfoque dominante, cualitativo, se puede decir que comprende la realidad ya no como realidad empírica objetiva o material, como la comprenden los positivistas. Para este modelo lo que importa es la realidad epistémica, es decir, la interpretación del sujeto cognoscente, el que está influido por su contexto cultural, social, geográfico etc. Igualmente, la relación: investigador e investigado, ya no necesita la distancia del esquema cuantitativo, antes bien, se entiende el conocimiento como la construcción que tiene origen en la interacción sujeto — objeto. Por otra parte, en cuanto al modelo de enfoque cuantitativo se puede decir, que se acerca a la realidad a través de la recolección y análisis de datos cuantificables. (Hernández R, 2003)

3.3. Tipo de investigación

La investigación que se desarrolló es no experimental de tipo descriptivo correlacional, al proponerse no solo especificar rasgos y características del modelo pedagógico y la innovación educativa del Colegio Naval de Bogotá, sino además, medir el grado relación que existe entre estas variables en el contexto planteado. Para el caso, las posturas o modelos pedagógicos y la innovación pedagógica en el Colegio Naval Santafé de Bogotá.

Esta investigación se propone no solo describir el problema o situación, sino analizar sus causas, teniendo en cuenta la relación entre las variables. Esta investigación genera conocimiento nuevo, en cuanto establece relaciones no conocidas entre sus variables en una situación o problema definido, que puede ser aplicado en situaciones o problemas similares (Hernández R, 2003)

Este diseño presenta tres fases, a saber:

- Fase descriptiva: En primer lugar esta investigación busca desde su componente cuantitativo medir-analizar, a partir de las actitudes de los maestros del Colegio Naval, la correspondencia entre su postura pedagógica y sus actitudes innovadoras, con el fin de caracterizar sus posturas pedagógicas y los factores que favorecen la innovación educativa. En esta fase se aplicara la encuesta estructurada (escala Likert).

- Fase interpretativa: Desde su componente Cualitativo, pretende evaluar-analizar las relaciones entre las categorías de análisis, con el fin de analizar si corresponde la caracterización de la práctica con el modelo pedagógico institucional y con una actitud innovadora.
- Fase de construcción teórica: Como se dijo anteriormente en este trabajo predomina el componente cualitativo, por lo que en esta fase haciendo una interpretación hermenéutica del fenómeno descrito, se pretende la construcción de nuevos ámbitos o relaciones del fenómeno de estudio, con miras a la consecución de los objetivos planteados por la investigación.

3.4. Muestra o universo de la población

El universo de la población consiste en todos los individuos que sean docentes en el Colegio Naval Santafé de Bogotá, y el tamaño de la muestra probabilística es del 85% de la población. Es una muestra aleatoria donde participan los individuos de la población presentes a la fecha en que se aplica el instrumento de medición.

Ilustración 1 Ficha técnica de la encuesta

Maestro	Edad	Género	Nivel de estudio	Estrato	Años en el colegio
Maestro 01	38	Femenino	Lic en Biología	3	3
Maestro 02	52	Femenino	Lic. Preescolar	4	10
Maestro 03	55	Femenino	Lic. Edu. Especial Especialista	3	15
Maestro 04	53	Femenino	Normalista Bachiller	3	15
Maestro 05	48	Masculino	Lic. Matemáticas y Física	4	9
Maestro 06	57	Femenino	Lic. Inglés	3	1
Maestro 07	57	Femenino	Lic. Sociales	3	18
Maestro 08	57	Femenino	Tec. preescolar	4	6
Maestro 09	30	Femenino	Lic. Matemáticas	3	6
Maestro 10	35	Masculino	Lic. Tecnología e informática	3	3
Maestro 11	42	Femenino	Magister en educación	3	3
Maestro 12	42	Masculino	Lic. Educación Física	3	2
Maestro 13	42	Femenino	Lic. Idiomas	3	2
Maestro 14	30	Femenino	Lic. en Química	3	2
Maestro 15	36	Masculino	Lic. Idiomas	3	1
Maestro 16	32	Femenino	Profesional en Lingüística y Literatura	3	1
Maestro 7	35	Femenino	Lic. Educación Básica	3	1

3.5. Instrumentos para recolectar datos

El instrumento que se ajusta a las pretensiones de esta investigación es la encuesta estructurada y auto administrada, por facilitar en gran medida la unificación de criterios y la valoración de los datos recolectados. Esta encuesta estará construida a partir de escalas de actitud Likert, cuenta con 35 ítems o afirmaciones. Las cuáles serán calificadas por el sujeto encuestado

de 1 a 5, siendo 5 la actitud totalmente de acuerdo, 4 la actitud medianamente de acuerdo, 3 la actitud de acuerdo, 2 la actitud en desacuerdo y 1 la actitud totalmente en desacuerdo.

Los ítems o afirmaciones se seleccionaron a partir del marco teórico. Los objetos de actitud medidos son: actitudes del maestro innovador, postura tradicional o hetero-estructurante, postura auto-estructurante o romanticismo – desarrollismo pedagógico “Escuela Nueva”, y la postura dialogante o socialista.

En la tabla 1 aparecen los ítems o afirmaciones que corresponden a las actitudes o posturas de los maestros que en su quehacer se identifican con el modelo pedagógico tradicional o heteroestructurante. Las afirmaciones o ítems se diseñaron de dirección favorable, es decir, quien obtenga mayor puntaje en este grupo de afirmaciones se identifica más con el objeto medido.

Tabla 1 Grupo de preguntas Modelo pedagógico tradicional o heteroestructurante

Objeto de actitud medido	Numeral En la encuesta	Modelo pedagógico tradicional o heteroestructurante
Afirmaciones de dirección favorable	20.	Exijo usualmente definiciones en los exámenes y anhelo a que éstas sean lo más exactas a lo visto en clase o lo propuesto en los libros
	1.	Pienso que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son propósitos fundamentales de la educación.
	3.	Para mi es motivo de disgusto cuando a la primera explicación los estudiantes no quedan claros e inician a hacer cuestionamientos.
	5.	Los contenidos se deben enseñar secuencialmente y cronológicamente, es decir, no se puede enseñar nada que no se siga del conocimiento anterior o del plan de estudios.
	15.	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende
	4.	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.
	17.	La comprensión de los sujetos de la enseñanza es, por un lado el maestro quien transmite y guarda la disciplina, y por otro el estudiante que es entiende como receptor de los conocimientos transmitidos.
	19.	La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor
	26.	El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.
29.	El maestro es el transmisor de los conocimientos y las normas culturales construidas y aspira a que, gracias a su función, dichas informaciones y normas estén al alcance de las nuevas generaciones	

En la tabla 2 aparecen los ítems o afirmaciones que corresponden a las actitudes o posturas de los maestros que en su quehacer se identifican con modelo pedagógico auto-estructurante o romanticismo – desarrollismo pedagógico “Escuela nueva”. Las afirmaciones o ítems se diseñaron de dirección favorable, es decir, quien obtenga mayor puntaje en este grupo de afirmaciones se identifica más con el objeto medido.

Tabla 2 Grupo de preguntas Modelo pedagógico auto-estructurante o romanticismo – desarrollismo pedagógico “Escuela nueva”

Objeto de actitud medido	Numeral En la encuesta	Modelo pedagógico auto-estructurante o romanticismo – desarrollismo pedagógico “Escuela nueva”
Afirmaciones de dirección favorable	24.	En el interior del estudiante está presente el eje de la educación, por lo que se debe procurar el ambiente escolar más flexible, con el fin de garantizar la influencia inhibidora de agentes externos y así pueda el estudiante explorar su interior
	23.	En mi quehacer de docente esta es una máxima que recoge los fundamentos pedagógicos de mi postura en clase “la experiencia es la madre del conocimiento”
	2.	Para mí los estudiantes no son mentes en blanco, siempre traen a clase contenidos previos que se deben conocer.
	9.	La mejor planeación de contenidos y temas es la que es fruto de las necesidades del estudiante, es el estudiante quien debe manifestar que quiere aprender.
	33.	El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.
	21.	Es de mayor relevancia facilitar las salidas pedagógicas para experimentar en espacios distintos al aula los conocimientos, que los contenidos que se puedan transmitir en las aulas.
	28.	El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.
	30.	El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.
	35.	A la hora de evaluar a los estudiantes es de mayor importancia su propio proceso y desarrollo, que los estándares o contenidos propuestos en planes de estudio.
16.	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.	

En la tabla 3 aparecen los ítems o afirmaciones que corresponden a las actitudes o posturas de los maestros que en su quehacer se identifican con modelo pedagógico dialogante o socialista. Las afirmaciones o ítems se diseñaron de dirección favorable, es decir, quien obtenga mayor puntaje en este grupo de afirmaciones se identifica más con el objeto medido.

Tabla 3 Grupo de preguntas Modelo pedagógico dialogante o socialista

Objeto de actitud medido	Numeral En la encuesta	Modelo pedagógico dialogante o socialista
Afirmaciones de dirección favorable	27.	El propósito de la escuela fundamentalmente es propiciar una socialización sana y provechosa.
	6.	Los contenidos que abordo son motivo de meditación, reflexión y socialización, en y fuera del aula, buscando relacionarlas con lo que se vive a diario e identificando su transversalidad con otras materias del conocimiento.
	22.	Entre mis mayores preocupaciones está el querer formar a los estudiantes para los retos del día a día, en actitudes que lo favorezcan a la hora de enfrentar los problemas que deberá encarar diariamente.
	25.	En cuanto los contenidos que propongo en mi práctica docente son cognitivos, valorativos y prácticos. Donde es más relevante lo general y abstracto sobre los singular y particular.
	34.	Dirijo la clase, pero favorezco la participación, el diálogo y la discusión reflexiva y argumentada sobre las temáticas abordadas.
	31.	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.
	8.	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.
	13.	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.
	18.	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.
14.	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.	

En la tabla 4 aparecen los ítems o afirmaciones que corresponden a las actitudes del Maestro innovador. Las afirmaciones o ítems se diseñaron de dirección favorable, es decir, quien obtenga mayor puntaje en este grupo de afirmaciones se identifica más con el objeto medido.

Tabla 4 Grupo de Preguntas Actitudes del Maestro innovador.

Objeto de actitud medido	Numeral En la encuesta	Actitudes del Maestro innovador.
Afirmaciones de dirección favorable	10.	La innovación se ve favorecida en la medida que los individuos de la comunidad educativa muestran aceptación y complicidad con el proyecto innovador
	32.	el cambio y la innovación son experiencias que atienden tanto los intereses colectivos como los individuales
	12.	La innovación permite hacer una concepción de la realidad más elaborada y compleja, en casi todos los casos permite la democratización de la escuela
	11.	La innovación se enriquece de las redes presenciales y virtuales, que faciliten el intercambio de experiencias y la reflexión crítica entorno a las mismas
	7.	Los cambios e innovaciones no pueden ser actos aislados, sino deben estructurar todo el centro escolar

Con este material se diseña la encuesta que se aplicó a los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá (ver anexo B).

3.6. Análisis e interpretación de datos

3.6.1. En cuanto al componente cuantitativo y el propósito de medir – analizar las posturas pedagógicas y los factores que favorecen la innovación educativa.

El primer paso que siguió esta investigación en el análisis del instrumento utilizado fue la codificación de datos recogidos por la encuesta, lo que está representado en el libro de códigos que se presenta a continuación.

Tabla 5 Libro de Códigos instrumento aplicado

Objeto de actitud medido	Ítems o afirmaciones numeradas de acuerdo a la encuesta	Categorías Likert	Código
Modelo pedagógico tradicional o heteroestructurante	1,3,4,5,15,17,19,20,26,29	Totalmente de acuerdo	5
		Medianamente de acuerdo	4
		De acuerdo	3
		En desacuerdo	2
		Totalmente en desacuerdo	1
Modelo pedagógico auto-estructurante o romanticismo – desarrollismo pedagógico “Escuela nueva”	2,9,16,21,23,24,28,30,33,35	Totalmente de acuerdo	5
		Medianamente de acuerdo	4
		De acuerdo	3
		En desacuerdo	2
		Totalmente en desacuerdo	1
Modelo pedagógico dialogante o socialista	6,8,13,14,18,22,25,27,31,34	Totalmente de acuerdo	5
		Medianamente de acuerdo	4
		De acuerdo	3
		En desacuerdo	2
		Totalmente en desacuerdo	1
Actitudes del Maestro innovador	7,10,11,12,32	Medianamente de acuerdo	4
		De acuerdo	3
		En desacuerdo	2
		Totalmente en desacuerdo	1
		Medianamente de acuerdo	4

- En cuanto al análisis de los datos se presenta una gráfica con la compilación de los resultados por maestro, con el fin de describir las posturas pedagógicas de las cuales se apropia el

docente del colegio naval en sus estrategias didácticas y pedagógicas. Para finalmente con la tendencia por maestro hacer la tendencia de la institución, estos datos permitirán responder la pregunta problema que plantea esta investigación. De acuerdo a libro de códigos anterior, se tomaron los resultados por objetos de actitud medidos y se saca la estadística siguiente:

En el caso del Maestro 01, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 42 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 37 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 43. Lo que se expresa gráficamente así:

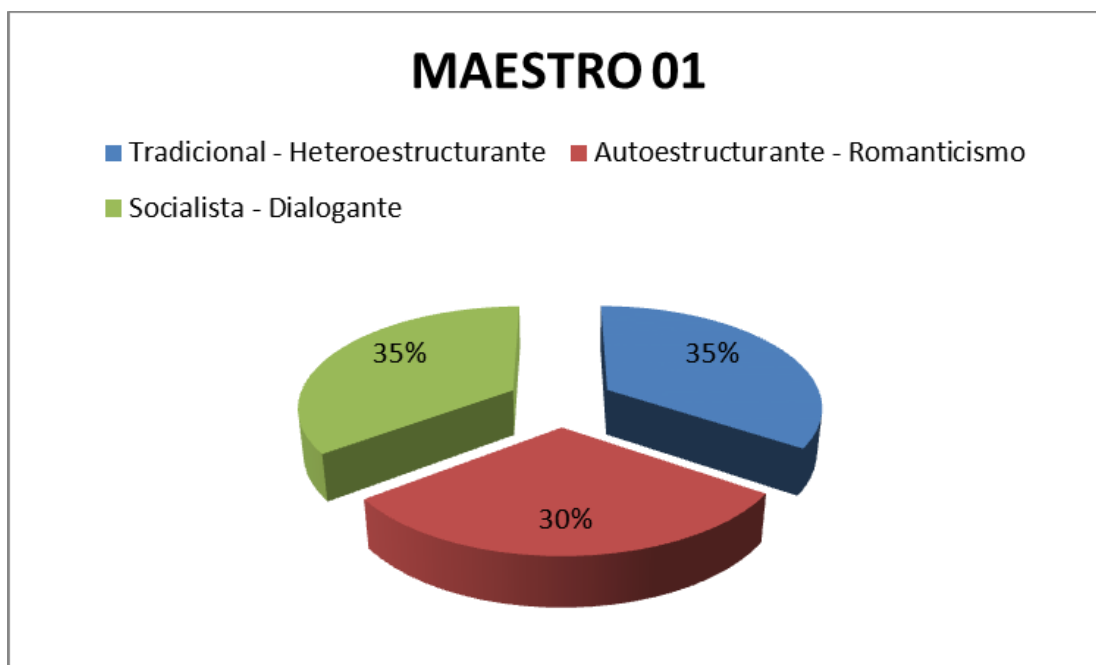


Ilustración 2 Resultados por objeto Maestro 01

Para el caso del docente 01 se ve una menor tendencia por las posturas pedagógicas tradicionales – heteroestructurantes, sin distanciarse de las posturas Autoestructurante – Romanticismo, y Socialista – Dialogante. De igual forma se evidencia una tendencia pareja entre estas últimas, lo que lleva a concluir por definición que su postura es más **Socialista – dialogante**; pero, al ser tan bajos los puntajes y parejos, se podría pensar que no se ha definido una tendencia con claridad. Por lo mismo no se podría decir que el quehacer educativo de este maestro es conforme o no con el modelo pedagógico institucional.

En el caso del Maestro 02, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 16 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 28 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 29. Lo que se expresa gráficamente así:

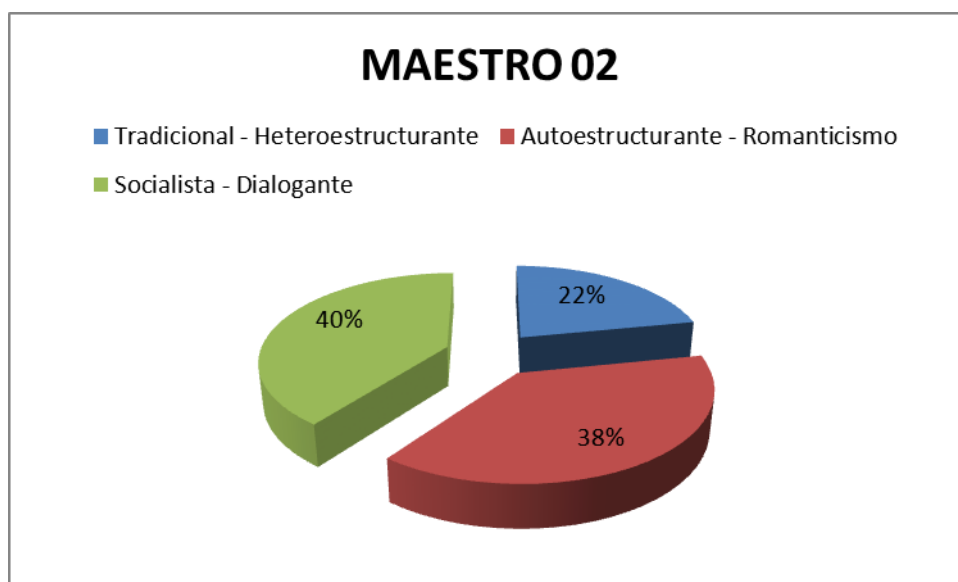


Ilustración 3 Resultados tres primeras variables Maestro 02

Respecto al Docente 02, Hay una disposición menor a las posturas tradicionales – Heteroestructurante, que las Autoestructurantes – Romanticismos o Socialista – Dialogante. Entre estas últimas, la tendencia no está del todo definida, porcentualmente y por definición podría concluirse que es **Socialista – dialogante**. Respecto a la correspondencia con el modelo institucional solo se da en los puntos que el modelo Socialista – dialogante mantiene del modelo autoestructurante.

En el caso del Maestro 03, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 31 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 44 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 40. Lo que se expresa gráficamente así:

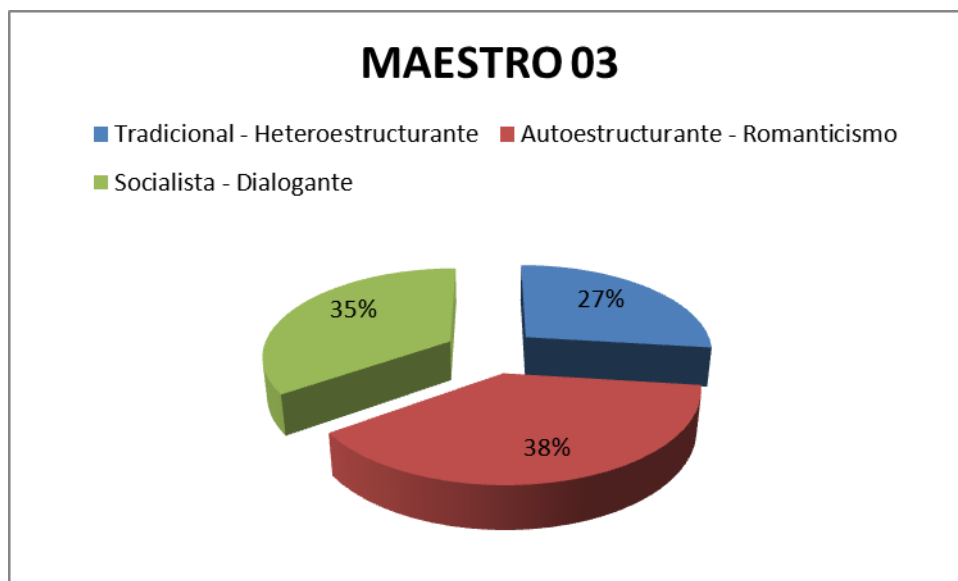


Ilustración 4 Resultados tres primeras variables Maestro 03

En cuanto al Docente 03 predominan las prácticas **Autoestructurante o romanticismo** pedagógico, frente a las demás posturas, se distancia considerablemente del modelo tradicional – heteroestructurante. En cuanto al modelo dialogante- socialista, presenta algunas prácticas sin quitar el predominio de la postura autoestructurante- romanticismo. Se puede afirmar con toda seguridad que el quehacer educativo de este maestro comulga con el modelo institucional, a pesar de los puntajes tan parejos.

En el caso del Maestro 04, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 27 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 33 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 37. Lo que se expresa gráficamente así:

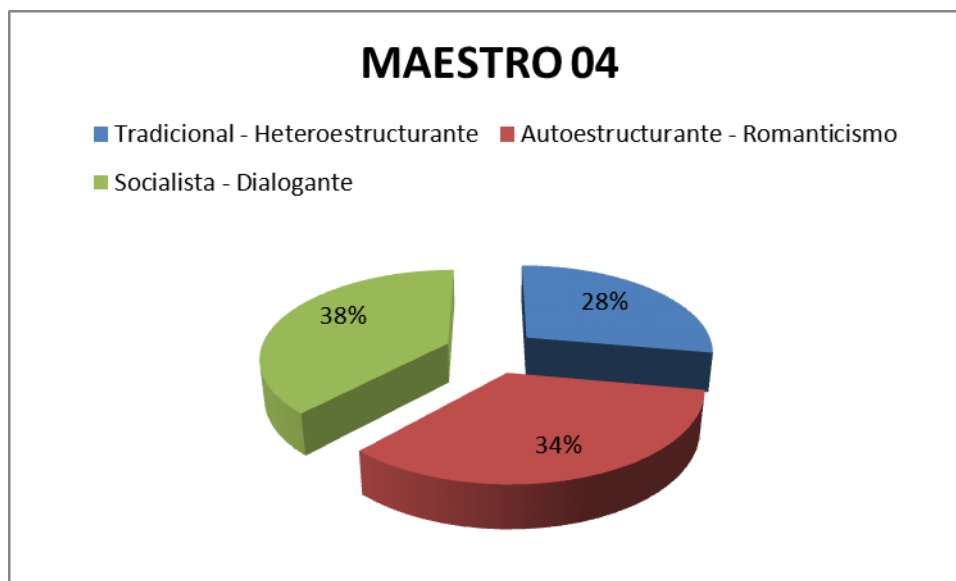


Ilustración 5 Resultados tres primeras variables Maestro 04

En este caso, el docente 04, presenta una tendencia mayor por la postura socialista dialogante. Entre las posturas o modelos restantes, predomina el autoestructurante – romanticismo, sobre el tradicional heteroestructurante significativamente. La correspondencia con el modelo institucional se da en cuanto la postura dialogante – socialista procura reivindicar aspectos de la postura tradicional y de la autoestructurante.

En el caso del Maestro 05, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 27 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 49 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 43. Lo que se expresa gráficamente así:

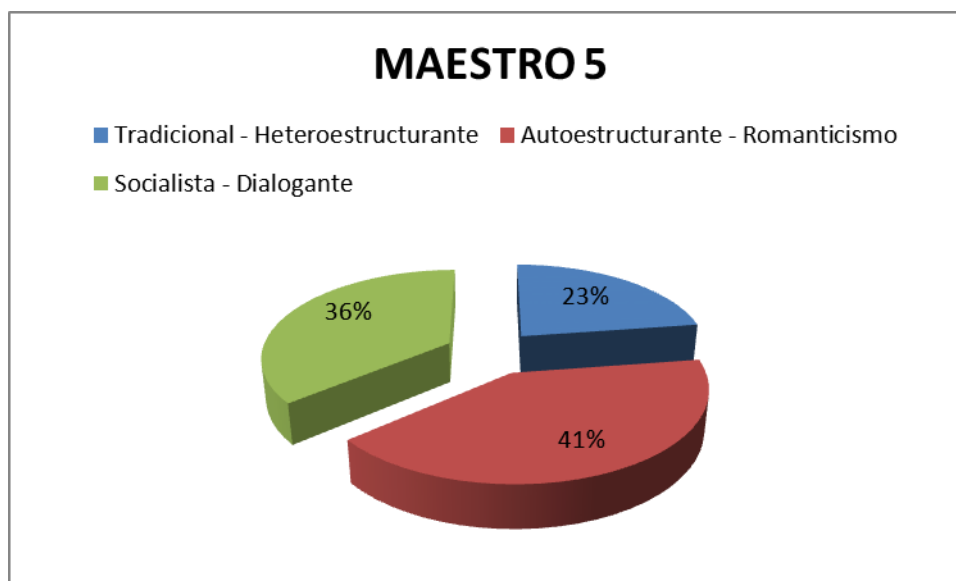


Ilustración 6 Resultados tres primeras variables Maestro 05

En referencia al docente 05 es evidente que la tendencia es por las prácticas **Autoestructurante o romanticismo pedagógico**, distanciándose notoriamente del

tradicionalismo, y en algo del Socialista – Dialogante. Es uno de los casos donde se puede afirmar que este maestro coincide en su quehacer con el modelo pedagógico institucional. La correspondencia con el modelo pedagógico solo se presenta en los elementos que valora el modelo dialogante – socialista.

En el caso del Maestro 06, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 18 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 24 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 35. Lo que se expresa gráficamente así:

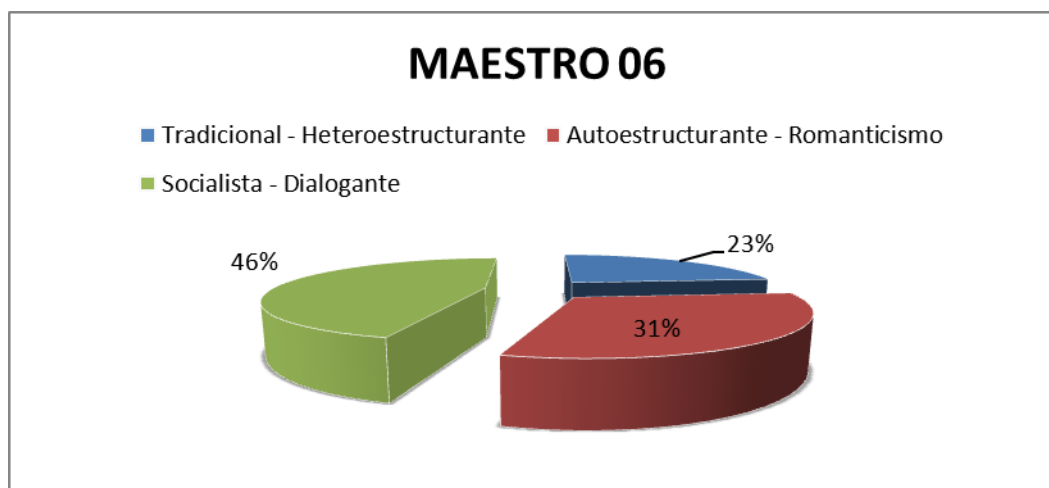


Ilustración 7 Resultados tres primeras variables Maestro 06

Respecto al Docente 06 se evidencia una predisposición o tendencia mayor por la postura pedagógica **Socialista – dialogante**, distanciándose significativamente de las posturas tradicionales y, aunque en menor grado, de la Autoestructurantes – Romanticismos. La

correspondencia con el modelo pedagógico solo se presenta en los elementos que valora el modelo dialogante – socialista.

En el caso del Maestro 07, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 32 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 24 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 24. Lo que se expresa gráficamente así:

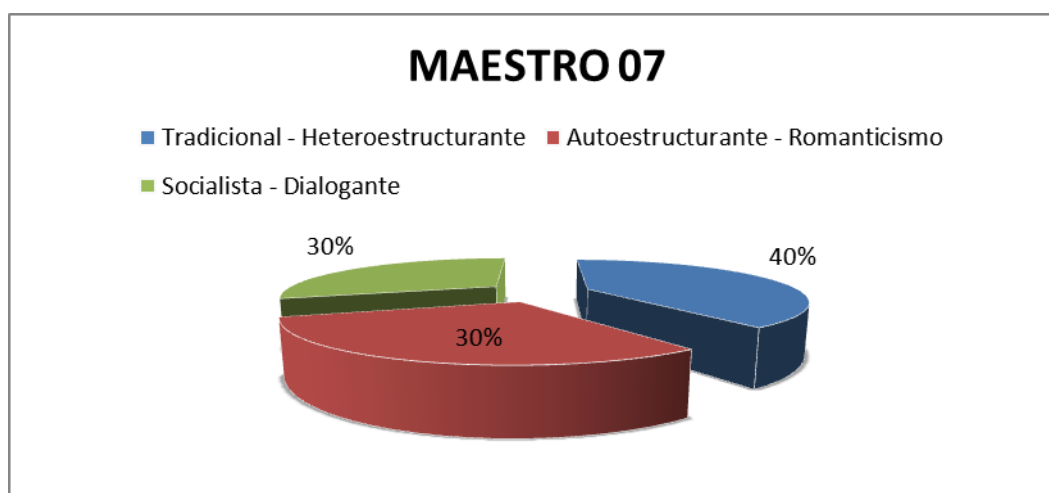


Ilustración 8 Resultados tres primeras variables Maestro 07

Este caso, el del docente 07, es evidentemente **Tradicional o heteroestructurante**. Su postura toma distancia de las demás, y estas comparten la misma aceptación y relevancia para el Maestro. En cuanto a la correspondencia con el modelo institucional no hay puntos significativos de encuentro.

En el caso del Maestro 08, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 26 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 32 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 41. Lo que se expresa gráficamente así:

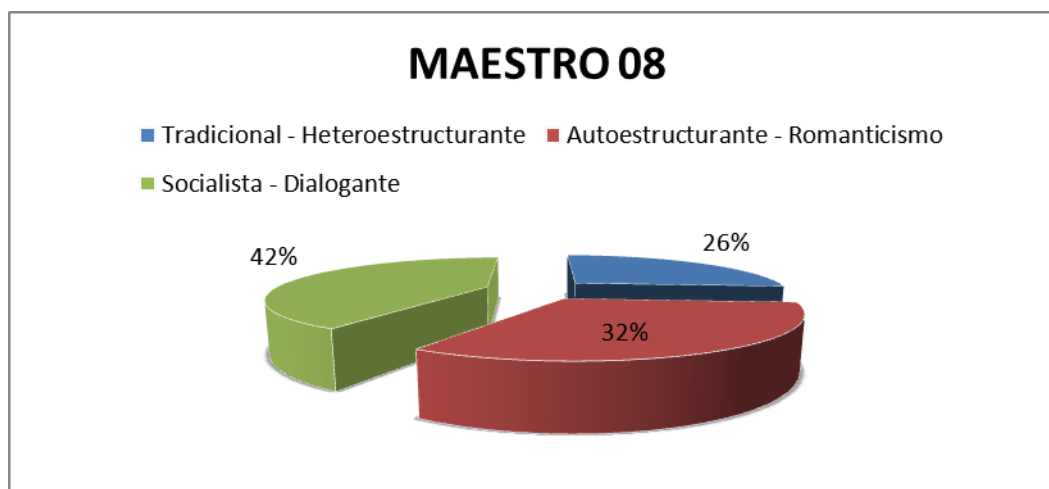


Ilustración 9 Resultados tres primeras variables Maestro 08

El docente 08, presenta una baja tendencia por las prácticas tradicionales, y aunque el porcentaje en cuanto a las prácticas auto estructurantes se considera importante, es evidentemente que su tendencia y practica docente se enmaraca definitivamente en el modelo **Socialista – dialogante**. Su correspondencia con el modelo institucional depende solo de la relación del constructivismo con el modelo dialogante – socialista, al ser este modelo reivindicador de algunos elementos de los modelos tanto tradicionales como autoestructurantes.

En el caso del Maestro 09, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 28 puntos; en el

Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 34 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 33.

Lo que se expresa gráficamente así:

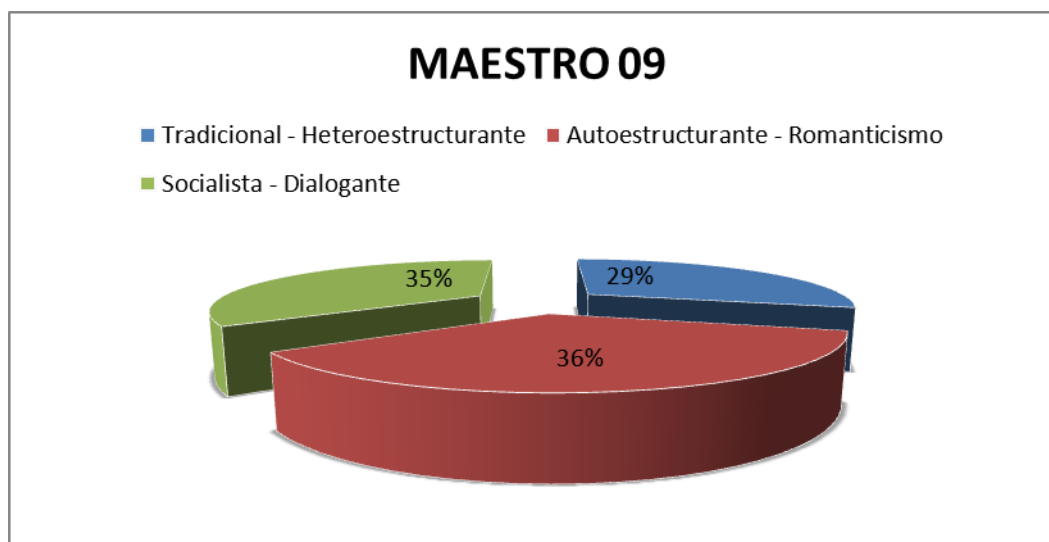


Ilustración 10 Resultados tres primeras variables Maestro 09

Para el caso del docente 09 se ve una menor tendencia por las posturas pedagógicas tradicionales – heteroestructurantes, sin distanciarse de las posturas Autoestructurante – Romanticismo, y Socialista – Dialogante. De igual forma se evidencia una tendencia pareja entre estas últimas, lo que lleva a concluir por definición que su postura es más **Socialista – dialogante**; pero, al ser tan bajos los puntajes y parejos, se podría pensar que no se ha definido una tendencia con claridad. La correspondencia con el modelo pedagógico del colegio no es evidente, al ser tan bajos los puntajes y tan mínimas las distancias entre los mismos, es más fácil aceptar que en las prácticas docentes no hay una tendencia clara, por lo tanto no hay correspondencia con el modelo institucional.

En el caso del Maestro 10, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 24 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 30 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 31. Lo que se expresa gráficamente así:

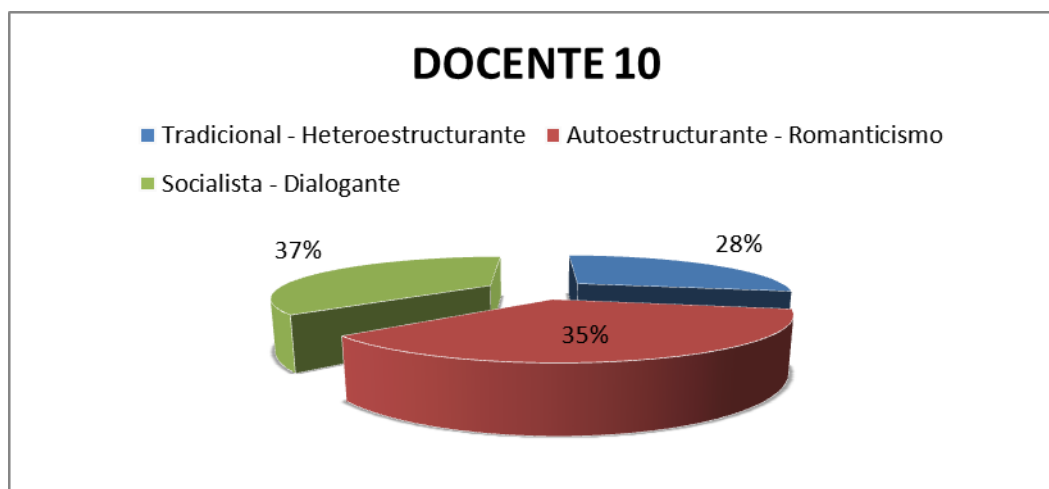


Ilustración 11 Resultados tres primeras variables Maestro 10

En cuanto al docente 10 se evidencia una menor tendencia a tomar posturas pedagógicas tradicionales, aunque no se distancia significativamente de las demás posturas. Y cabe subrayar una tendencia pareja entre las posturas autoestructurante – Romanticismo y la postura socialista - dialogante, lo que nos lleva a concluir por definición que su postura es más **Socialista – dialogante**. En cuanto a la correspondencia con el modelo pedagógico del colegio, no se puede hacer alguna relación clara, ya que la tendencia no es evidente, al ser los puntajes tan bajos se puede interpretar que no hay una intención clara por algún modelo.

En el caso del Maestro 11, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 25 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 29 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 28. Lo que se expresa gráficamente así:

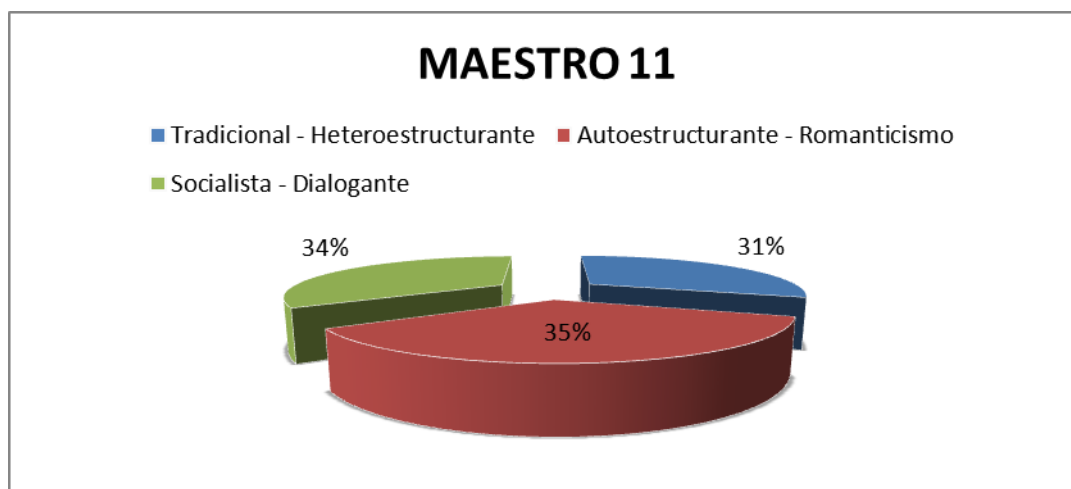


Ilustración 12 Resultados tres primeras variables Maestro 11

Para el caso del docente 11, los porcentajes son muy parejos, aunque se ve una menor tendencia a tomar posturas pedagógicas tradicionales. De igual forma se evidencia una tendencia similar por las posturas autoestructurante – Romanticismo y la postura socialista - dialogante, lo que nos lleva a concluir por definición que su postura es más **Socialista – dialogante**; al ser tan pareja las tendencias es difícil decir con exactitud que hay una actitud clara y definida. La correspondencia con el modelo pedagógico tampoco se puede definir.

En el caso del Maestro 12, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 34 puntos; en el

Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 36 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 50.

Lo que se expresa gráficamente así:

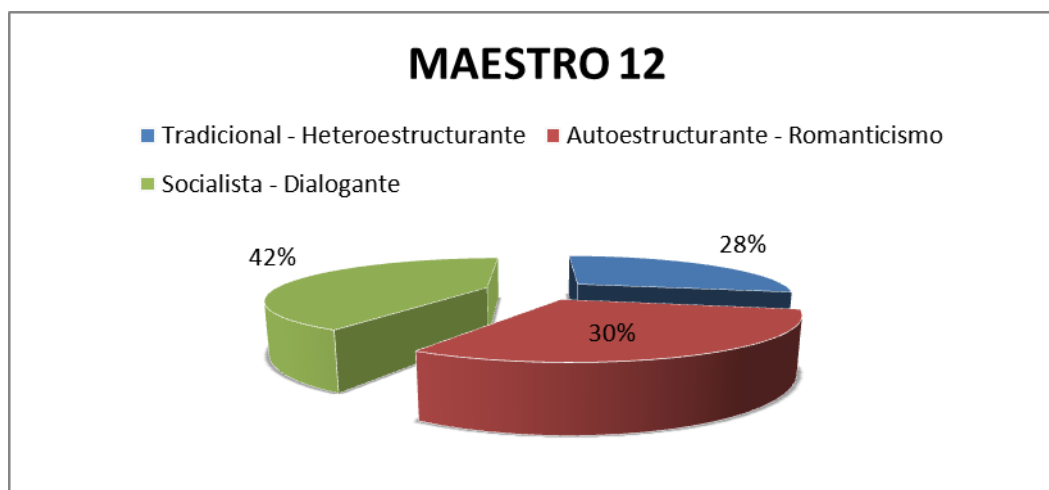


Ilustración 13 Resultados tres primeras variables Maestro 12

El docente 12, presenta una baja tendencia por las prácticas tradicionales y auto estructurantes; pero. Presenta la máxima puntuación en el modelo **Socialista – dialogante**. Su quehacer educativo se matricula evidentemente con esta postura Dialogante – Socialista, y se distancia del modelo institucional, coincidiendo apenas en lo que es común entre dicho modelo con el constructivismo.

En el caso del Maestro 13, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 36 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 36 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 41. Lo que se expresa gráficamente así:

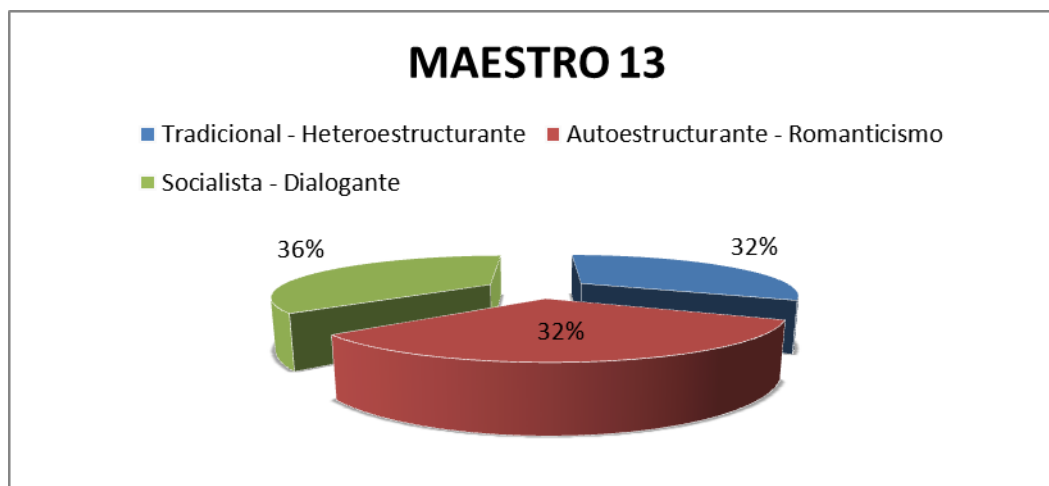


Ilustración 14 Resultados tres primeras variables Maestro 13

Para el caso del docente 13, aunque los resultados no distan los unos de los otros, se puede afirmar que su actitud tiende claramente al modelo **Socialista – dialogante**; y apenas concuerda con el modelo pedagógico en aquellos puntos que el modelo dialogante rescata del constructivismo.

En el caso del Maestro 14, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 38 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 39 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 32. Lo que se expresa gráficamente así:

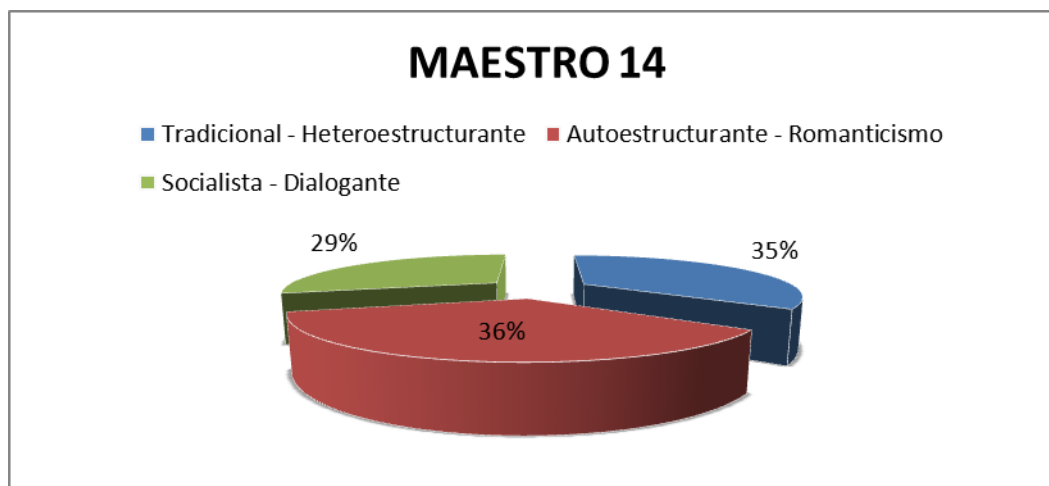


Ilustración 15 Resultados tres primeras variables Maestro 14

En cuanto al docente 14 se evidencia una menor tendencia a tomar posturas pedagógicas dialogantes, aunque no se distancia significativamente de las demás posturas. Y cabe subrayar una tendencia pareja entre la postura tradicional – heteroestructurante y la **Autoestructurante o romanticismo pedagógico** siendo esta última la de mayor puntaje. No se define con claridad una tendencia y por lo mismo no se puede plantear una relación fiable con el modelo institucional.

En el caso del Maestro 15, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 26 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 37 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 48. Lo que se expresa gráficamente así:

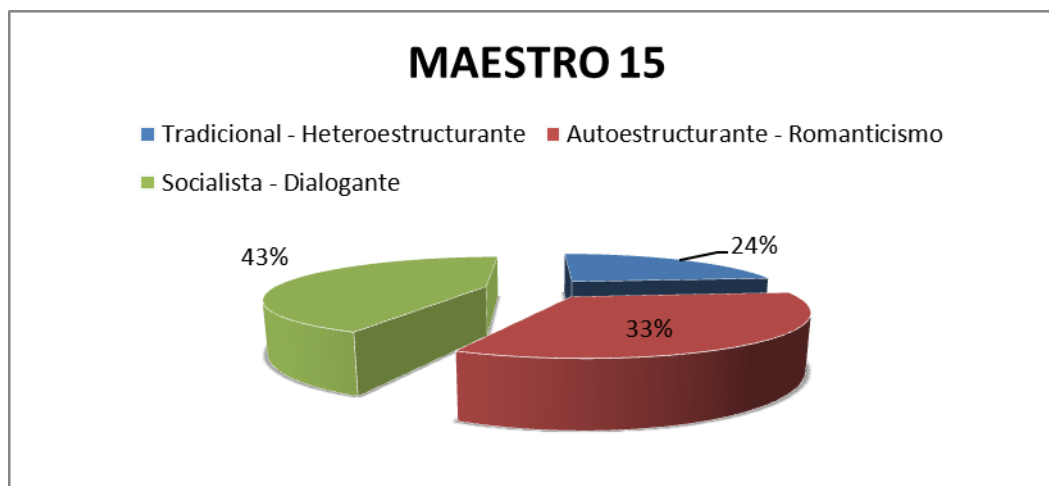


Ilustración 16 Resultados tres primeras variables Maestro 15

En cuanto al docente 15 se observa una tendencia mínima a tomar posturas pedagógicas tradicionales; en cuanto a la tendencia autoestructurante, si bien es cierto obtuvo un puntaje significativo, dista de la actitud predominante que es evidentemente **Socialista – dialogante**. En este caso la correspondencia con el modelo pedagógico de los colegios navales existe solo en los elementos que del constructivismo presenta el modelo dialogante - socialista.

En el caso del Maestro 16, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 28 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 34 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 37. Lo que se expresa gráficamente así:

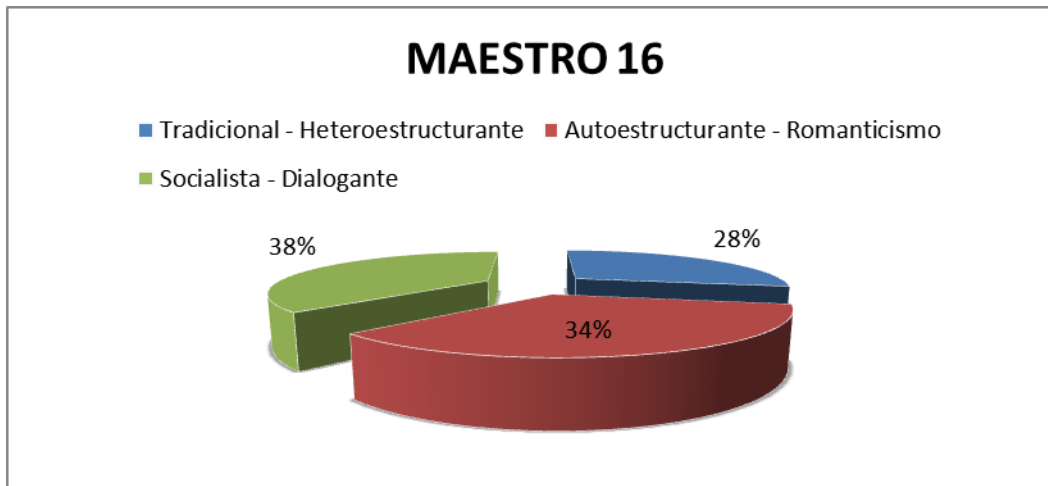


Ilustración 17 Resultados tres primeras variables Maestro 16

En cuanto al docente 16 se observa una menor tendencia a tomar posturas pedagógicas tradicionales. En cuanto a la postura auto estructurante es mayor significativamente que la anterior y no se distancia del modelo dialogante – socialista en mucho, siendo esta la actitud con mayor tendencia. Por lo que se puede afirmar que es evidentemente **Socialista – dialogante**. Su correspondencia con el modelo pedagógico institucional consiste solo en lo que por definición es común entre el constructivismo y la postura dialogante.

En el caso del Maestro 17, obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 35 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 31 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 43. Lo que se expresa gráficamente así:

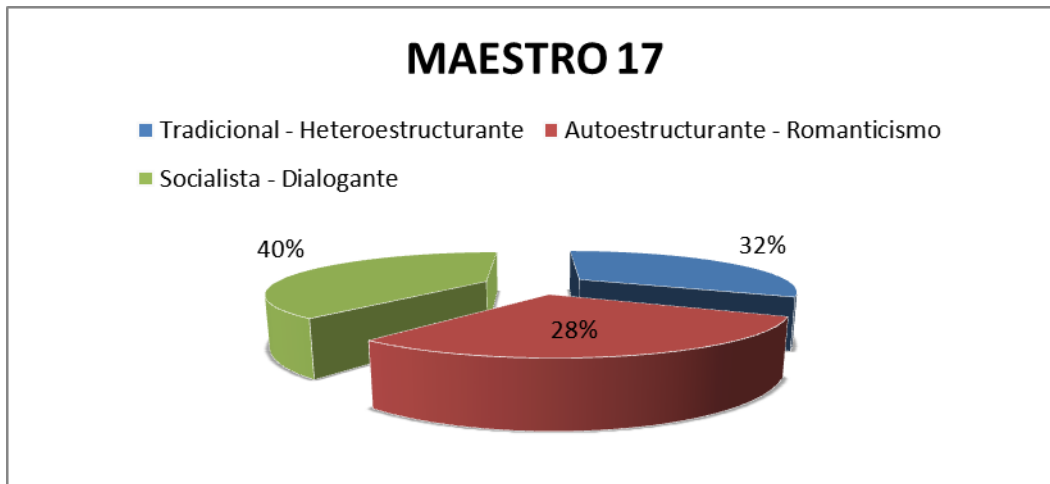


Ilustración 18 Resultados tres primeras variables Maestro 17

En cuanto al docente 17 se observa una menor tendencia a tomar posturas pedagógicas auto estructurantes y tradicionales,; ya que el puntaje abtenido en la tendencia Socialista es alta y distante de las otras se puede afirmar que es evidentemente **Socialista – dialogante**. La correspondencia con el modelo pedagógico institucional radica en los elementos comunes que asume la postura socialista – dialogante.

Presentados los datos por Docentes es necesario hacerlo ahora como institución, donde se obtuvo los siguientes puntajes por objeto de actitud medido en la escala Likert aplicada: En el Tradicional – Heteroestructurante, obtuvo 493 puntos; en el Autoestructurante – Romanticismo, obtuvo 585 puntos; y en el Socialista – Dialogante, obtuvo 635. Lo que se expresa gráficamente así:

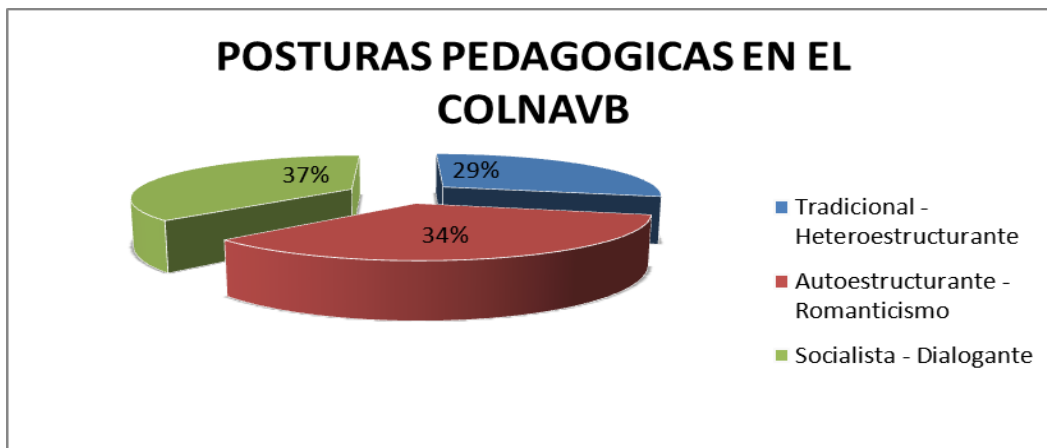


Ilustración 19 Resultados posturas pedagógicas COLNAVB

Una primera conclusión del análisis de la información recolecada es el evidenciar que el porcentaje más alto de la muestra que consultamos se identifica con la postura Socialista – Dialogante. En segundo lugar predomina la tendencia por las posturas autoestructurantes – romanticismo pedagógico. Finalmente la tendencia minoritaria es el hacer uso de las prácticas y posturas tradicionales o heteroestructurantes.

En cuanto a la correspondencia o identidad con el modelo pedagógico, cabe notar a partir del analisis de la información, que cinco de los maestros encuestados no presentan una actitud definida y por lo mismo esta relación de su quehacer y el modelo pedagógico no es evidente. Por otra parte los docentes que se identifican plenamente con el modelo pedagógico son apenas dos, porcentaje que es muy bajo, considerando que este modelo se implemnta desde el 2007. Por otra parte hay un docente que se identifica plenamente con el modelo tradicional y finalmente el porcentaje más alto es el grupo de maestros que en suquehacer educativo se identifican con el modelo sociliasta – dialogante.

En cuanto a la actitud del maestro innovador se aplico en la misma encuesta cinco afirmaciones para medir la actitud innovadora de los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá, los resultados se presentan en la siguiente gráfica:

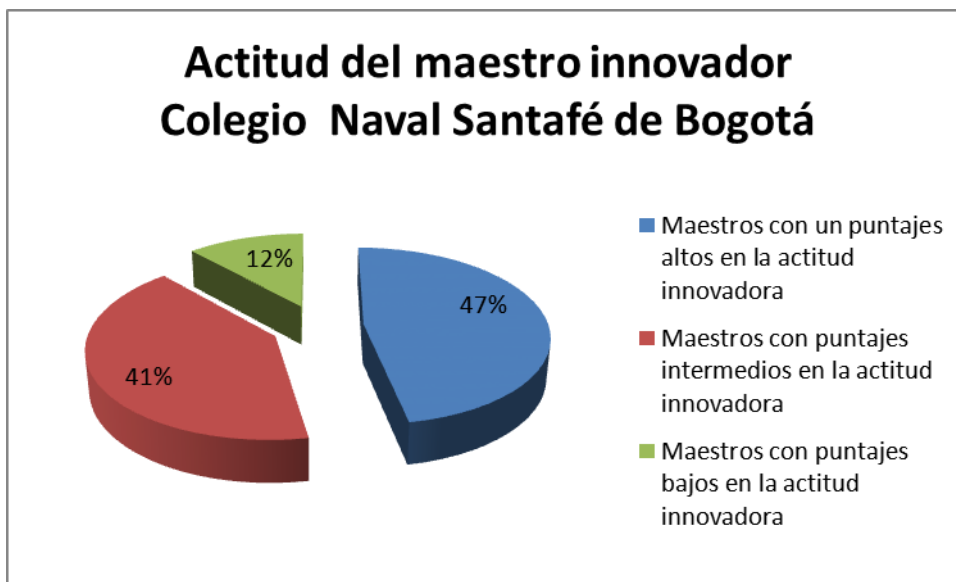


Ilustración 20 Resultados Maestro innovador COLNAVB

Se evidencia que frente a la actitud innovadora la tendencia es muy positiva, un 47% propenden un puntaje alto que favorece la innovación y el cambio; un 41% se mantiene en puntajes intermedios y un 12% no tienen una actitud que favorezca la innovación y el cambio.

3.6.2. En cuanto el componente cualitativo, analizar si corresponde la caracterización de la práctica con el modelo pedagógico institucional y con una actitud innovadora.

En el aparte de esta investigación que trató el modelo pedagógico acogido por los colegios navales, se mencionan cuatro referentes donde el más relevante a la hora de pensar las posturas de los docentes de la institución es el que trata sobre el componente pedagógico y didáctico, en este se expresa que el fundamento del modelo pedagógico radica en los planteamientos de la teoría constructivista del conocimiento, atendiendo su desarrollo bio-psicosocial de tal forma que el estudiante “aprenda a ser, aprenda a hacerse, aprenda a crear, aprende a emprender y comprende, aprenda a adaptarse y aprenda a convivir”. Por lo que podemos definir este modelo como autoestructurante o romanticismo pedagógico.

Seguidamente, se debe analizar la anterior información con el fin de corroborar la correspondencia entre la caracterización fruto de la recolección de datos y su respectivo análisis, con las características de la postura autoestructurante, de tal forma que se pueda satisfacer la pregunta problema: ¿cómo han asumido los docentes del colegio Naval Santafé de Bogotá, el modelo pedagógico constructivista social cognitivo, implementado en los Colegios Navales, como propuesta innovadora?

Los resultados de los análisis de la información arrojaron que el 37%, un poco más de la tercera parte de los maestros, en la práctica docente adoptan una postura dialogante o Socialista, siendo esta postura la predominante en la mayoría de docentes del Colegio Naval. No correspondiendo a la postura autoestructurante, como es el constructivismo que fundamenta el referente pedagógico y didáctico de los colegios Navales. Para los investigadores que presentan este trabajo, la constatación de este hecho, no es preocupante, puede ser interpretada como la evidencia de que llegó el momento para el Colegio Naval replantee su modelo pedagógico. El

hecho de que un grupo mayoritario adopte innovadoras posturas pedagógicas y didácticas, no es más que la presencia de un movimiento precursor que anuncia la necesidad del cambio.

Por otra parte, un 34% de los docentes encuestados se ubican en el modelo autoestructurante, es un porcentaje importante cercano al porcentaje anterior, y permite inferir una correspondencia, de menos de la tercera parte de los docentes, con el modelo pedagógico institucional. Este resultado deja ver como no ha permeado el modelo pedagógico institucional el quehacer de los docentes, lo que deriva múltiples preguntas que podrían ser retomadas por próximos trabajo o intenciones de investigar.

El dato que reclama la atención es el del grupo de encuestados que aún adaptan posturas tradicionales, este grupo representa un porcentaje igualmente importante que es el 29%, algo menos de la tercera parte de los docentes. Este dato debe sino alarmar, sí generar acciones que favorezcan la incursión en el discurso de la innovación pedagógica. Ya que estas posturas tradicionales no solo no corresponden a la propuesta de modelo pedagógico de los Colegios Navales, sino que no responde a las necesidades y fines de la educación Nacional en el momento histórico que viven nuestra sociedad.

En cuanto a la actitud innovadora de los docentes se evidencia una tendencia muy positiva, un 47% casi la mitad del grupo, propenden un puntaje alto, es decir su postura está caracterizada por elemento que favorecen la innovación y el cambio; un 41% se mantiene en puntajes intermedios que no serían obstáculo para incursionar en la innovación pedagógica, y apenas un 12% no tienen una actitud que favorezca la innovación y el cambio. Estos resultados

permiten pensar que se puede intervenir el grupo de maestros de tal forma que aprovechando su tendencia a innovar se pueda bajar el indicador de docentes con postura tradicional y hasta favorezca la recreación del modelo pedagógico institucional.

4. INTERVENCIÓN

En cuanto a la parte formal del diseño de este proyecto se tendrá en cuenta las indicaciones y guía que propone Hugo Cerda (1994). Para la formulación de la propuesta educativa pertinente con los objetivos y respondiendo a los hallazgos de la investigación realizada, se diseñará un plan de formación continuada o de actualización de docentes del Colegio Naval, donde se integren los más recientes aportes que se refieren a los modelos pedagógicos; con el fin de evaluar y analizar el quehacer docente del Colegio Naval y la pertinencia - aplicación del modelo pedagógico institucional.

4.1. TÍTULO

“PLAN DE FORMACIÓN CONTINUADA: MODELOS PEDAGOGICOS Y EL
MODELO DE LOS COLEGIOS NAVALES”

4.2. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO

4.2.1. Identificación

Docentes Colegio Naval Santafé de Bogotá

4.2.1.1. Institución responsable del proyecto:

- Armada Nacional.

4.2.1.2. Lugar:

Colegio Naval Santafé de Bogotá

4.2.1.3. Duración:

El plan de formación continuada tiene una duración total de 20 horas, distribuidas durante 5 secciones de trabajo.

4.2.1.4. Descripción:

El propósito principal del plan de formación continuada es desarrollar seminarios con el ánimo de revisar la teoría actualizada sobre modelos pedagógicos y la fundamentación del modelo institucional, con el interés de medir y analizar la correspondencia entre la práctica o quehacer de los docentes con la propuesta institucional y los modelos innovadores.

4.2.2. Justificación

Este plan de formación continuada o de actualización de docentes es pertinente ya que retomara la reflexión sobre el modelo pedagógico institucional y la caracterización del docente innovador. En la medida que se evalué y analice la práctica del modelo pedagógico, sus logros y alcances, con miras a la renovación, adecuación o sustitución del mismo, se responderá las expectativas de la sociedad y los fines y retos de la educación hoy.

4.2.3. Marco institucional

El proyecto se enmarca dentro de las directrices institucionales y legales que sean pertinentes.

4.2.4. Objetivos

- **Objetivo General:**

Ofrecer a los participantes del plan de formación continuada o de actualización de docentes elementos suficientes para conocer el desarrollo de la reflexión sobre los modelos pedagógicos e innovación pedagógica, promover la actitud autocrítica para identificar la propia postura y su relación con el modelo pedagógico institucional.

- **Objetivos específicos:**

- Conocer la teoría que actualmente se desarrolla frente al tema de los modelos pedagógicos y la innovación pedagógica.
- Promover la auto reflexión crítica, como docente e institucionalmente, de la pertinencia de las posturas pedagógicas, didácticas y de innovación adoptadas.

- Construir el Proyecto de evaluación, actualización, renovación o sustitución del modelo pedagógico institucional.

4.2.5. Destinatarios

Este plan de formación continuada o de actualización de docentes, está dirigido particularmente a los educadores y directivos del Colegio Naval.

4.2.6. Metodología

La Metodología que se seguirá en este plan de formación continuada o de actualización de docentes será el Seminario-taller, donde se ofrecerá una charla por un experto, seguida por el desarrollo de un taller articulando la reflexión teórica, las experiencias pedagógicas y saberes de los participantes, las tareas y desafíos de contextos educativos específicos.

4.2.7. Productos, resultados y efectos

Del desarrollo del plan de formación continuada o de actualización de docentes se espera que los participantes presenten un proyecto de evaluación y análisis de las posturas de los docentes y la correspondencia con el modelo institucional. Además una propuesta de actualización, adecuación o sustitución del modelo pedagógico institucional.

4.2.8. Cronología

La realización del plan de formación continuada o de actualización de docentes tiene una duración de cinco secciones, durante el cual se desarrollarán cinco módulos ordenados así:

	CONTENIDOS
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> •Inducción al plan de formación continuada o de actualización de docentes. partiendo de nuestra propia experiencia
MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> •Los modelos pedagógicos •La innovación educativa
MÓDULO 3	<ul style="list-style-type: none"> •Modelo pedagógico institucional. •Posturas adoptadas por los docentes del Colegio Naval.
MÓDULO 4	<ul style="list-style-type: none"> •Guía y orientaciones referentes a la elaboración del producto •Presentación de avances
MÓDULO 5	<ul style="list-style-type: none"> •Presentación de trabajos finales.

4.2.9. Recursos y costos de ejecución

- Los recursos humanos: el plan de plan de formación continuada o de actualización de docentes, demanda un equipo de conferencistas expertos en las temáticas propuestas. En horas el rublo que se debe cubrir es de 20 horas cátedra.

- **Técnicos y Materiales:** Para el desarrollo de los seminarios taller es indispensable contar con un lugar adecuado, computador y video beam. En cuanto a materiales se debe proporcionar una carpeta con libreta de apuntes y al finalizar certificados y memorias.
- **Financieros:** los determinará la fundación o institución que impulse el proyecto.

4.2.10. Administración

Las funciones y tareas propias del trabajo de planeación, organización, coordinación, dirección, control y evaluación del proyecto están a cargo de un equipo de trabajo que se integrará de acuerdo con las directrices que proponga la institución.

4.2.11. Indicadores de evaluación

Además de los sugeridos por la institución, se debe evaluar el impacto del plan de formación en los participantes y en el contexto donde estos actúan.

5. CONCLUSIONES

Con el propósito de caracterizar las posturas que asumen los docentes del Colegio Naval Santafé de Bogotá, desde el componente pedagógico, buscando encontrar una relación de correspondencia con el modelo pedagógico institucional y evidenciando una posición innovadora frente al cambio, este trabajo se propuso rastrear el desarrollo del quehacer del docente que viene asumiendo en Colombia frente a las distintas posturas o modelos pedagógicos y a la innovación, la reflexión hecha a los modelos o posturas pedagógicas y la caracterización del docente innovador, lo que lleva a concluir lo siguiente, a saber:

En primer término, la investigación al cotejar los autores tratados, reconocidos como expertos, existe una postura anterior, para el caso de Flórez (1994) las posturas tradicionales – para Zubiría (2008) las posturas heteroestructurantes. Igualmente presentan unas posturas críticas de esta última, para Flórez (1994) el modelo romántico – modelo desarrollista, y para el segundo autor (Zubiría, 2008) el modelo autoestructurante; y en ambos autores se constata, una crítica y una exhortación a abordar un modelo dialéctico entre las primeras y segundas posturas, para el caso de Flórez (1994) es el modelo socialista y para Zubiría (2008) el modelo dialogante.

En cuanto al Marco Contextual de la investigación, la indagación lleva a descubrir la institucionalización en el 2007 de un Modelo Pedagógico para todos los Colegios Navales, y que por lo mismo asume el Colegio Naval Santafé de Bogotá, es el modelo Pedagógico Constructivista – Social – Cognitivo. El cual, después de analizar los referentes que lo

fundamentaron y relacionarlos con los elementos de las posturas que se indagaron en el marco teórico se puede identificar con el modelo autoestructurante – para el caso de Zubiría – y el modelo romántico o desarrollista de Flórez.

Como tercera Conclusión, y después de tabular y analizar la información recolectada en la encuesta, se puede afirmar que en la práctica docente de los maestros del Colegio Naval Santafé de Bogotá, los porcentajes no distan unos de otros, se puede hablar con un margen de error mínimo y aceptable, que algo menos de la tercera parte de los docentes 29% se identifican con el modelo tradicional. Un poco más de la tercera parte 34% de ellos se identifican con el modelo constructivista y otro tanto superior apenas en puntos pero el más representativo de la muestra 38% se identifica más con el Socialista – dialogante.

Considerando estos datos y toda la experiencia que arroja la actual investigación, se podría contestar la pregunta problema que origino este trabajo en los siguientes términos: Sin conocer las causas, que podría ser objeto de una investigación posterior, los maestros del Colegio Naval Santafé de Bogotá, en la actualidad, presentan una tendencia mayor a practicar posturas pedagógicas distintas a la institucional, lo que se puede evidenciar enfrentando los resultados de esta investigación. En mayor porcentaje la tendencia es a incorporar en su quehacer educativo las posturas dialogante – socialista, por otra parte aun cuando la tendencia tradicionalista es menor, es un porcentaje alto, considerando que desde el 2008 se viene planteando una propuesta distinta, y que este modelo por el público en general es reconocido por no responder los desafíos y fines de la educación actualmente. En cuanto al porcentaje de maestros que se identifican con el modelo institucional, se debería preguntar a qué se debe que sea apenas una tercera parte de la

población, puede ser problemas de fortalecimiento desde la educación continuada o permanente, o puede responder al índice de movilidad de maestro o permanencia en la institución, todos estos interrogantes los ofrece la investigación como sugerencias a futuras indagaciones.

Finalmente, la investigación sugiere un plan de formación continuada o de actualización de docentes, con el fin de ofrecer a los participantes elementos suficientes para conocer el desarrollo de la reflexión sobre los modelos pedagógicos e innovación pedagógica, promover la actitud autocrítica para identificar la propia postura y su relación con el modelo pedagógico institucional.

REFERENCIAS

- Alves, L. (1983). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires.: Ed. Kapelusz.
- Armada Nacional. (2007). *Modelo Pedagógico de los Colegios Navales*. Bogotá: Armada Nacional.
- Armada Nacional. (26 de 02 de 2013). *Armada Nacional República de Colombia*. Obtenido de <http://www.armada.mil.co/>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Avalos, B. (1994). Creatividad y autonomía profesional del profesor. *Pensamiento Educativo*, 14.
- Barrantes, R. (2008). *Las innovaciones educativas: Escenarios y discursos de una década en Colombia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogos.
- Basto-Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 393-412.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro, C. (16 de 02 de 2012). *Una mirada al rol del educador desde la prehistoria hasta el final de la edad media en diferentes culturas*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/45864861/Rol-del-Docente-desde-La-Prehistoria>
- Cerda G, H. (1994). *Cómo elaborar proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, .
- Coy, M. (1998). *Psicología del aprendizaje*. Bogotá: Kimpres.
- Estupiñan, N. E. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres Instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de SANTIAGO de Cali*. Palmira: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- González, M. y. (2000). *Innovación educativa: Teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hernández R, F. C. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Ibarra, L. (18 de febrero de 2012). *Psicología Online*. Recuperado el 2012, de El rol del profesor: http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/rol_profesor.shtml
- ICFES. (2010). *Colombia en PISA 2009 síntesis de resultados*. Bogotá: ICFES.

- Leiva, F. (1983). *Pedagogía*. Quito: Producciones Dinamed.
- Lemuss, L. (1969). *Pedagogía, temas fundamentales*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Nacional, A. (25 de 02 de 2013). *Armada Nacional República de Colombia*. Obtenido de <http://www.armada.mil.co/>
- Nassif, L. (1978). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Nérici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Ramirez, M. (abril de 2009). ¿qué es realmente un profesor? *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1(2), <http://www.eumed.net/rev/ced/02/mfrn.htm>. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/mfrn.htm>
- Remolina, V. y. (s.f.). El maestro como fundador y cultor de vida.
- Restrepo, B. (1994). Calidad de la educación, innovaciones y materiales educativos. *VARIOS. Materiales Educativos e Innovaciones*.
- RIVAS, M. (2000). *La innovación educativa*. . Madrid.: Edit. Síntesis.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rosas, R. (2004). *Piaget, vigostski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Euditor.
- Saldarriaga V., O. (2003). *OFICIO DE MAESTRO, SABER PEDAGÓGICO Y PRÁCTICAS CULTURALES: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*. Bogotá. : Editorial Magisterio.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Como enseñar*. España: Editorial grao.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Zubiría, R. O. (2008). *El modelo pedagogico predominante en Colombia*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.

ANEXOS

Anexo 1 (A)

Categoría: Precisiones conceptuales		
Fuente: Nassif, L. (1978). Pedagogía General. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
No sólo lógica sino cronológicamente la realidad educativa precede a la pedagogía. La reflexión y la sistematización han llegado tardíamente con respecto al hecho educativo, tan antiguo como el hombre. Pero se han constituido sobre él, pues la práctica alimenta a la teoría y la teoría debe volverse sobre la práctica para enriquecerla	43	La pedagogía frente a la educación. A lo que Nassif responde proponiendo que formalmente y en el tiempo, la educación tiene lugar de preponderancia frente a la reflexión pedagógica. El hecho educativo es anterior a la sistematización pedagógica, este tiene lugar con la aparición del hombre. Pero tiene su valor y lugar en el desarrollo del hecho educativo, ya que este nutre la teoría y esta a su vez enriquece el que hacer o práctica docente.
la pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación, esta si puede tener las características de una obra de arte...la educación es eminentemente activa y práctica, se ajusta a normas y reglas que constituyen los métodos y procedimientos, y parte de una imagen o comprensión del mundo, de la vida y del hombre para crear o modelar una criatura humana bella... cuando la educación es bien concebida y practicada también constituye un arte complicado y elevado, pues se trata de una obra creadora donde el artista, esto es, el maestro, debe hacer uso de su amor, inspiración, sabiduría y habilidad"	305	Lo propio de la pedagogía y su objeto de estudio es la educación.
La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)	11	Para Nasiff, la educación se puede plantear tres posibles acepciones, la heteroeducación, que depende de una influencia externa consciente o inconsciente que forma al individuo. La autoeducación, que es un desarrollo al interior que hace que el individuo se forme a sí mismo. Y la

		hetero – autoeducación, que consiste en el proceso de proporcionar los medios al individuo para su propia formación.
Fuente: Lemuss, L. (1987). <i>Pedagogía, temas fundamentales</i> . Buenos Aires: Ed. Kapelusz.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
A la influencia ejercida en una persona ocasionándole modificaciones en su conducta. Se trata de influencias en una persona por cuanto solamente las personas se educan; los animales se adiestran y si acaso se entrenan o se domestican, pero solo el hombre es susceptible de educación.	9	La educación se debe entender como una realidad de la que solo el hombre es susceptible, y que consiste en el influjo que se ejerce en una persona dando como resultado transformaciones en su conducta.
mover al individuo de una situación heterónoma a una autónoma. El fin educativo es la formación de hombres libres, conscientes y responsables de sí mismos, capaces de su propia determinación. En esto consiste el hecho humano de la educación, en la formación de la conciencia moral, en la capacidad de discernir entre el bien y el mal	15	El objetivo de la educación según Lemuss es formar hombres autónomos y con la capacidad de discernir entre el bien y el mal
..... El planteo, estudio y solución del problema educativo o como el “conjunto de normas, principios y leyes que regulan el hecho educativo.	30	La pedagogía es la reflexión que demanda el hecho de educar, la práctica docente, ya que esta no es algo dado e inmóvil, por el contrario es un fenómeno que demanda ser pensado, desarrollado e innovador.
Fuente: Leiva, F. (1983). <i>Pedagogía, temas fundamentales</i> . Quito: Producciones Dinamed.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis

<p>Si educación es educare, se trata de un proceso mediante el cual se proporciona al sujeto los elementos necesarios para su crecimiento, con un control absoluto del educador sobre el educando. En contraste si educación es exducere, significa ayudar al sujeto educando para que se desarrolle, extrayendo de su interior sus propias potencialidades mediante un proceso en el cual el educador desempeña más bien una función de guía y ayuda. Mientras la primera acepción corresponde a la escuela tradicionalista, intelectualista, con una actitud receptiva, pasiva y conformista del educando, a la segunda corresponde la concepción de la escuela nueva, basada en la actividad, en la participación del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje con libertad y espontaneidad.</p>	17 - 18	<p>Se debe hacer claridad frente a estas dos acepciones ya que definen la concepción de educación, entre la educación tradicional y la escuela nueva.</p>
<p>Fuente: Alves, L. (1983). <i>Compendio de didáctica general</i>. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.</p>		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
<p>La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene objeto específico, la técnica de la enseñanza, esta es la técnica de incentivar y orientar a los alumnos en su aprendizaje.</p>		<p>La didáctica es una disciplina pedagógica práctica y normativa. Que se propone como objeto de estudio la técnica de la enseñanza, es decir la habilidad o destreza de incentivar y dirigir a los educandos en el camino a su aprendizaje</p>
<p>Definida en relación con su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos. La didáctica es la única que</p>		<p>En cuanto a sus contenidos, la didáctica es el cuerpo sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos que debe conocer y practicar quien enseña, para así alcanzar los fines de la educación.</p>

estudia la técnica de enseñar en todos sus aspectos prácticos y operativos, estableciendo la recta ratio agendi de la actuación educativa		
Fuente: Nérci, I. (1985). <i>Hacia una didáctica general dinámica</i> . Buenos Aires: Ed. Kapelusz.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, principalmente la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte cuando establece normas de acción y sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación.	57	La didáctica es ciencia y es arte, ciencia en cuanto sus prácticas experimentales de la técnica de enseñar, valiéndose de las ciencias auxiliares. Y es arte en cuanto su carácter teleológico y sugiere comportamientos didácticos a partir de los datos científicos y experiencias de la educación.

Categoría: <u>MODELOS PEDAGÓGICOS</u>		
Fuente: Flórez, R. (1994) Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
Estas categorías variables se articulan e interrelacionan con diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico- pedagógica, dando origen a múltiples combinaciones dinámicas que llamaremos en adelante modelos pedagógicos.	164	Los modelos pedagógicos son originados a partir de las múltiples combinaciones dinámicas fruto de la articulación e interrelación de categorías variables como son: visión de hombre, metodología, contenidos, ritmo de formación, protagonismo del maestro o del estudiante.
Este modelo enfatiza la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico – religiosa medieval	167	Según los plantea Flórez, este modelo se caracterizó por proponerse formar el carácter y promulgar el humanismo de carácter metafísico – religioso. El maestro propone una relación vertical con su

		alumno, unidireccional, del maestro transmisor del conocimiento hacia el estudiante receptor carente del mismo
Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas como el latín o las matemáticas.	167	En cuanto el método es academicista, verbalista, transmisionista, es decir se da por imitación del buen ejemplo y el ejercicio de repetición. En cuanto a los contenidos se encuadraban dentro de las disciplinas y autores clásicos
El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formulados con precisión y reforzados minuciosamente. (...) Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimenta que utiliza la tecnología educativa.	168	El modelo conductista se propone modelar la conducta técnico-productiva de los estudiantes, el maestro en este caso es el programador, encargado de reforzar por medio de estímulos las conductas. Su método se resume a fijación, refuerzo y control de aprendizajes, sus contenidos son conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables.
El ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se proteja de lo inhibitorio e inauténtico que proviene del exterior, cuando se inculcan o transmiten conocimientos, ideas y valores estructurados por los demás, a través de presiones programadas que violarían su espontaneidad.	168	Este modelo parte de la afirmación que en el interior del niño está presente el eje de la educación, por lo que se debe procurar el ambiente escolar más flexible, con el fin de garantizar la influencia inhibitoria de agentes externos y así pueda el niño explorar su interior. Para este caso el maestro toma el rol de auxiliar, quien se preocupa de suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión del niño. En cuanto a los contenidos no es válida ninguna programación solo la que el alumno solicite.
La meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un	169	Este modelo se propone que cada individuo acceda al nivel inmediatamente superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno.

ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior		El niño, al igual que en el modelo anterior, es el protagonista pero ahora como explorador-investigador, el maestro hace el papel de facilitador-estimulador de experiencias, generando ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa. Los contenidos se establecen como experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.
Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.	170	En este método la meta por alcanzar es el desarrollo pleno del individuo para la producción socialista. La relación maestro alumno se presenta verticalmente una vez más. Los métodos son variados según el nivel de desarrollo de cada individuo y cada ciencia. Se enfatiza el trabajo productivo. En cuanto los contenidos son científico-técnicos, polifacéticos y politécnicos.
La enseñanza de la ciencia es tan importante que se constituye, ella misma, en el mejor remolque de desarrollo intelectual de los jóvenes.	171	Relevancia del estudio de la ciencia.

Categoría: <u>MODELOS PEDAGÓGICOS</u>		
Fuente: Zubiría, J. (2006) Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
A lo largo de la historia humana se ha intentado encontrar la manera de garantizar una mayor calidad educativa, por lo que se han implementado diversos modelos o estrategias de educación. Cada uno de estos se denominan modelos pedagógicos, pues		Coincide con flores

<p>otorgan lineamientos básicos sobre la forma de organizar los fines educativos, caracterizar y jerarquizar los contenidos, delimitar la manera de concatenar o secuenciar los contenidos, precisar las relaciones entre los estudiantes, saberes y docentes, y de caracterizar la evaluación.</p>		
<p>En la pedagogía tradicional el maestro es el transmisor de los conocimientos y las normas culturales construidas y aspira a que, gracias a su función, dichas informaciones y normas estén al alcance de las nuevas generaciones. El maestro “dicta la lección” a un alumno que recibirá las informaciones y las normas transmitidas para aprenderlas e incorporarlas entre sus saberes. El niño obtiene del exterior el conocimiento y las normas que la cultura construyó y gracias a ellos se convierte en hombre.</p>	<p>71-70</p>	<p>Este modelo evidentemente centrado en el maestro se propone transmitir la cultura y los conocimientos a sus estudiantes, quienes a su vez, se esfuerzan por memorizar por medio de ejercicios rutinarios.</p>
<p>Partiendo de una identificación de la ciencia con las informaciones y los conocimientos específicos. La Escuela Tradicional convirtió estos últimos en su objeto de estudio, Y no podía ser de otra manera ya que la finalidad de la educación heteroestructurante es la de dotar a sus estudiantes de los saberes enciclopédicos y las normas de convivencia social acumulados por siglos.</p>	<p>80</p>	<p>En cuanto a los contenidos están determinados como información específica y normas de conducta.</p>
<p>La Escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel receptor de los conocimientos. Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo, ya que el maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela.</p>	<p>82</p>	<p>En cuanto a las metodologías usadas, se reduce a la exposición por parte del maestro, donde el estudiante solo debe atender al maestro. El alumno ocupa una posición neutral que se limita a adquirir información y acumularla sin reflexionar sobre la misma.</p>
<p>... la función de la evaluación sea la de determinar la presencia o ausencia de los contenidos y las normas transmitidas.</p>	<p>86</p>	<p>En cuanto a la evaluación promueve la memorización mecánica y rutinaria por encima del análisis e</p>

		interpretación.
El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe hacer sentir feliz al niño; aquí y ahora. Por ello la finalidad de la educación no debe ser solamente cognitiva e instructiva. El niño y el joven deben sentirse seguros y felices; y en dicho proceso es esencial el papel de la escuela.	111	La pedagogía activa quiere devolverle al niño su autonomía en el pensar y actuar favoreciendo el desarrollo espontáneo. En este caso el maestro se relega a un rol de facilitador para dejar desinhibir al niño. La escuela no será más un medio postizo separado de la realidad, para configurarse como la experiencia más real y práctica que pone al niño en contacto con lo real, preparándolo así para enfrentar la vida.
Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas, y los contenidos no deberían estar separados de la vida de manera artificial. De allí que critique el formalismo, el verbalismo y el intelectualismo, propios de la escuela tradicional.	112	En cuanto a los contenidos se propende el contacto directo con el objeto de estudio, si es la naturaleza, cerrar el libro e insertarse en el bosque para conocerla por la experiencia.
Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, la Escuela Activa da primacía al sujeto, a la experimentación, la vivencia y la manipulación.	114	Uno de los aspectos por el que se reconoce la pedagogía activista, tiene que ver con la innovación en las estrategias metodológicas. Donde el maestro, el alumno y la escuela cumplen funciones distintas que en el enfoque tradicional. En este el alumno es el centro, sus intereses deben ser atendidos por la escuela, la que debe garantizar la autoconstrucción de conocimiento, la autoeducación y el autogobierno.
La evaluación e la Escuela Activa será integral, para dar cuenta del desarrollo del niño en sus distintas dimensiones; deberá ser cualitativa, ya que considera que al ser humano no se le puede cuantificar; e individualizada, ya que entiende a cada ser humano de manera única y especial. Así mismo, la evaluación debe dar cuenta del desarrollo individual, reconociendo los avances y progreso respecto a sí mismo y eliminando la competitividad propia de los	117	La escuela Activa plantea una novedosa forma de comprender la evaluación, una transformación de los criterios de evaluación, en oposición abierta a la manera de evaluar de la Pedagogía tradicional. Para los modelos autoestructurantes la evaluación debe ser cualitativa y debe valorar los procesos por encima de los resultados.

modelos heteroestructurantes.		
El constructivismo ha reivindicado en el terreno pedagógico la finalidad vinculada con la comprensión y el cambio conceptual. Se ha acercado a la crucial pregunta de cómo generar el cambio conceptual en la educación; ha intentado develar la “caja negra” y convertirla en una “caja transparente”. Se ha preocupado por las construcciones previas del estudiante, por la estabilidad de éstas y por las fuertes resistencias que generan para obtener un aprendizaje significativo.	166	Estas tendencias de finales del siglo XX se proponen comprender la realidad de modo racional, por medio de la interacción con él. En dicha construcción da un lugar protagónico a los saberes previos del estudiante.
Los contenidos a ser trabajados deberán ser los hechos y los conceptos científicos. No obstante, más importantes que los propios contenidos son el proceso y las actividades desarrolladas por los propios estudiantes para alcanzarlos.	167	Los contenidos de este enfoque pedagógico, tienen que ver con los fenómenos y la ciencia. La secuencia de los mismos, en comunión con la escuela activa, inductiva que prefiere la generalización a partir de las experiencias individuales hasta concebir los conceptos científicos.
La convicción de que el principal problema de la Escuela Tradicional está centrado en el papel pasivo que supuestamente le asigna la escuela al estudiante llevó al constructivismo, de manera análoga a la Escuela nueva, a privilegiar la reflexión metodológica y a buscar en ella los posibles cambios necesarios de la escuela actual. Lo didáctico adquiere, así, una enorme predominancia en la reflexión pedagógica constructivista actual. Se trata, en esencia, de modificar la didáctica de manera que el profesor adopte procedimientos pedagógicos que lleven al niño a descubrir o inventar por sí mismo el conocimiento.	172	Respecto a las estrategias metodológicas usadas por los constructivistas, por una lado siguen siendo experimentales, pero en ambientes más controlados, el laboratorio o taller. En cuanto a lo didáctico el profesor debe asumir procedimientos que lleven al niño por sí mismo el conocimiento.
Una evaluación subjetiva deberá ser individualizada, cualitativa e integral. Individualizada, dado que el proceso individual no es comparable entre un estudiante y otro; cualitativa ya que en su carácter subjetivo hace que no sea posible de ser cuantificable; e integral, para reflejar el desarrollo del individuo como un todo.	178	La evaluación constructivista sigue siendo cualitativa e integral, valorando los procesos individuales, pero, además intersubjetivos.

<p>En síntesis, Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante</p>	<p>194</p>	<p>Este modelo se propone como la síntesis dialéctica entre los modelos heteroestructurante y autoestructurante, es decir, propende el reconocimiento del rol activo del estudiante en el aprendizaje, sin relegar, antes bien, reconociendo el papel determinante de los mediadores en este proceso, la sociedad, el maestro.</p>
<p>La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo valorativo, y praxiológico de los estudiantes. La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje como lo han considerado los demás modelos pedagógicos, en especial, los heteroestructurantes.</p>	<p>213</p>	<p>En esta concepción dialógica de la escuela, se debe proponer como fines de la educación, aquellos que sean fruto del diagnóstico del nivel de desarrollo de los estudiantes, de sus debilidades y fortalezas, de sus talentos. En contradicción a las propuestas autoestructurantes que solo consideran la iniciativa del niño o de las propuestas heteroestructurantes donde los fines o propósitos están dados por la sociedad y sus necesidades.</p>
<p>Para desarrollar el pensamiento es necesario que les proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas. Estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucran en su conceptualización son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.</p>	<p>227</p>	<p>En cuanto a los contenidos la pedagogía dialogante propone trabajar contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos</p>
<p>Él planifica, organiza selecciona jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados. Él debe garantizar que dichos propósitos y contenidos sean acordes con el nivel de desarrollo del estudiante, tanto a nivel cognitivo como socioafectivo. Su función esencial será favorecer y jalonar el desarrollo del estudiante...</p> <p>... estudiar de manera activa es la función</p>	<p>229</p>	<p>Zubiría plantea la tarea de redefinir la funcionalidad de las relaciones de estudiante y docente. Devolviendo al maestro su función de mediador de la cultura.</p> <p>Y al estudiante la participación activa</p>

primaria del estudiante. Y por ello deberá preguntar, tomar apuntes, exponer, dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y los docentes.		en su proceso de aprendizaje.
La evaluación debe abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación.	235	La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Indudablemente es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva, y teniendo en cuenta ello hay que abordarla de manera intersubjetiva, dado que la intersubjetividad es la mejor manera, hoy por hoy, de acercarnos a lo objetivo. Por su parte, las intervenciones actitudinales, favorecen la conciencia y la reflexión personal y colectiva, individual, grupal y mediada sobre las actitudes

Categoría: <u>INNOVACIÓN EDUCATIVA</u>		
Fuente: Carbonell, J.. (2002) La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Madrid: Ediciones MORATA.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
	13-15	Por su cuenta Carbonell también reconoce el carácter equivoco de este vocablo - innovación- , y advierte que se debe distinguir de otros como son cambio, reforma y modernización. Para este autor el cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren sentido en la práctica, atendiendo al interés colectivo como el particular, estableciendo relaciones significativas entre los saberes, para así ofrecer una mirada sobre la realidad más elaborada y compleja.
La mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación, Así, llenar	18	La clave de la innovación no radica en el número de adecuaciones o en la

las aulas de ordenadores, realizar salidas al entorno, cultivar un huerto o realizar talleres son con frecuencia meros diseños que adornan el paisaje escolar, pero que no modifican en absoluto las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.		adquisición de tecnologías, radica en las transformaciones que a partir de estas incursiones se evidencian en beneficio de producción de concepciones de la realidad educativa.
--	--	---

Categoría: <u>INNOVACIÓN EDUCATIVA</u>		
Fuente: Rivas M. (2000) innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias. Madrid: Editorial Síntesis.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
Por consiguiente, el prefijo <i>in-</i> aporta al lexema base <i>-nov-</i> un sentido de interioridad, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada.	19	Un posible punto de partida que puede ofrecer un acercamiento al concepto de innovación educativa, es el que nos ofrece la etimología, que trabajado por Rivas permite definir innovación en una doble connotación: Por una parte, significa el ingreso de algo nuevo, dentro de una realidad ya existente. Y por otra parte, la extracción o emergencia de algo nuevo del interior de una realidad preexistente.

Categoría: <u>INNOVACIÓN EDUCATIVA</u>		
Fuente: Barrantes, R.. (2008) las innovaciones educativas: Escenarios y discursos de una década en Colombia Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.		
Cita	pg	Inferencia o paráfrasis
La innovación educativa, independientemente de cómo esta se entienda, se configura a través de unos contenidos y de una determinada <i>imagen deseable</i> de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructura/o saberes escolares.		Coincide con los autores en tanto se concibe como transformación
Puede tratarse tanto de un nuevo material didáctico o de una guía que da cuenta del traslado de una teoría a un formato de	3	Se concibe la innovación de forma reduccionista al pensar que incluyendo un nuevo material

modelo instruccional, puesto en condiciones de aplicación con soportes logísticos.		didáctico o un instructivo, se está innovando.
... de lo que se trata es de generar cambios sobre diversas variables que entran en juego en el proceso de concreción de una propuesta de formación. Implica involucrar aspectos administrativos, de organización escolar, relaciones escuela-comunidad, áreas del conocimiento y procesos de formación de los docentes que impulsan la experiencia y su sistematización, como objeto permanentes de reflexión para adecuarse a un determinado sentido de escuela.	4	Segunda comprensión de Innovación
La mayor parte de los trabajos involucran al maestro como parte fundamental de la estrategia de cambio en la institución escolar, bien como elemento clave en el proceso mismo de la investigación, o bien se hace mención de él en forma explícita como depositario de las herramientas teóricas y/o metodológicas que se requieren para el cambio educativo.	16	


Anexo 2 (B)

Encuesta a Profesores

Enseguida se le presentarán una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas docente el quehacer del maestro. Usted debe calificar según la escala, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

La información recopilada es confidencial y tiene fines estrictamente investigativos. No debe escribir su nombre, cargo o facultad.

ESCALA
5 Totalmente de acuerdo
4 Medianamente de acuerdo
3 De acuerdo
2 En desacuerdo
1 Totalmente en desacuerdo

		Encuesta estructurada - Escala Likert POSTURAS PEDAGOGICAS Y DE INNOVACION EN LOS DOCENTES DEL COLEGIO NAVAL SANTAFE DE BOGOTÁ.			
1.	Pienso que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son propósitos fundamentales de la educación.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
2.	Para mí los estudiantes no son mentes en blanco, siempre traen a clase contenidos previos que se deben conocer.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3.	Para mí es motivo de disgusto cuando a la primera explicación los estudiantes no quedan claros e inician a hacer cuestionamientos.				
Totalmente	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente	Totalmente de

desacuerdo			de acuerdo	acuerdo
4.	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
5.	Los contenidos se deben enseñar secuencialmente y cronológicamente, es decir, no se puede enseñar nada que no se siga del conocimiento anterior o del plan de estudios.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.	Los contenidos que abordo son motivo de meditación, reflexión y socialización, en y fuera del aula, buscando relacionarlas con lo que se vive a diario e identificando su transversalidad con otras materias del conocimiento.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
7.	Los cambios e innovaciones no pueden ser actos aislados, sino deben estructurar todo el centro escolar			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
8.	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
9.	La mejor planeación de contenidos y temas es la que es fruto de las necesidades del estudiante, es el estudiante quien debe manifestar que quiere aprender.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
10.	La innovación se ve favorecida en la medida que los individuos de la comunidad educativa muestran aceptación y complicidad con el proyecto innovador			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
11.	La innovación se enriquece de las redes presenciales y virtuales, que faciliten el intercambio de experiencias y la reflexión crítica entorno a las mismas			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
12.	La innovación permite hacer una concepción de la realidad más elaborada y compleja, en casi todos los casos permite la democratización de la escuela			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
13.	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
14.	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.			
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

15.	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
16.	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
17.	La comprensión de los sujetos de la enseñanza es, por un lado el maestro quien transmite y guarda la disciplina, y por otro el estudiante que es entiende como receptor de los conocimientos transmitidos.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
18.	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19.	La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
20.	Exijo usualmente definiciones en los exámenes y anhelo a que éstas sean lo más exactas a lo visto en clase o lo propuesto en los libros				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
21.	Es de mayor relevancia facilitar las salidas pedagógicas para experimentar en espacios distintos al aula los conocimientos, que los contenidos que se puedan transmitir en las aulas.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
22.	Entre mis mayores preocupaciones está el querer formar a los estudiantes para los retos del día a día, en actitudes que lo favorezcan a la hora de enfrentar los problemas que deberá encarar diariamente.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
23.	En mi quehacer de docente esta es una máxima que recoge los fundamentos pedagógicos de mi postura en clase “la experiencia es la madre del conocimiento”				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
24.	En el interior del estudiante está presente el eje de la educación, por lo que se debe procurar el ambiente escolar más flexible, con el fin de garantizar la influencia inhibitoria de agentes externos y así pueda el estudiante explorar su interior				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

25.	En cuanto los contenidos que propongo en mi práctica docente son cognitivos, valorativos y prácticos. Donde es más relevante lo general y abstracto sobre lo singular y particular.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
26.	El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
27.	El propósito de la escuela fundamentalmente es propiciar una socialización sana y provechosa.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
28.	El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
29.	El maestro es el transmisor de los conocimientos y las normas culturales construidas y aspira a que, gracias a su función, dichas informaciones y normas estén al alcance de las nuevas generaciones				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
30.	El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
31.	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
32.	el cambio y la innovación son experiencias que atienden tanto los intereses colectivos como los individuales				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
33.	El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
34.	Dirijo la clase, pero favorezco la participación, el diálogo y la discusión reflexiva y argumentada sobre las temáticas abordadas.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
35.	A la hora de evaluar a los estudiantes es de mayor importancia su propio proceso y desarrollo, que los estándares o contenidos propuestos en planes de estudio.				
Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo