

**ANALISIS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS IMPLEMENTADOS EN EL  
SISTEMA EDUCATIVO NO OFICIAL DEL MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI**

**JOSE FERNANDO LONDOÑO ARCILA**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE PALMIRA  
FACULTAD DE INGENIERIA Y ADMINISTRACION  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y  
NATURALES**

**PALMIRA**

**2013**

**ANALISIS DE LOS MODELOS PEDAGOGICOS IMPLEMENTADOS EN EL  
SISTEMA EDUCATIVO NO OFICIAL DEL MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI**

**JOSE FERNANDO LONDOÑO ARCILA**

**Trabajo Final presentado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales**

**Director:**

**OSCAR ALONSO HERRERA GUTIÉRREZ**

**M. Sc. Agronomía**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE PALMIRA**

**FACULTAD DE INGENIERIA Y ADMINISTRACION**

**MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y  
NATURALES**

**PALMIRA**

**2013**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE PALMIRA

FACULTAD DE INGENIERÍA Y ADMINISTRACIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS

ACTA DE JURADO DE TRABAJO FINAL

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

En Palmira, a los 12 días del mes de abril de 2013, se reunió en esta Sede los Evaluadores del trabajo final, integrado por los docentes: CARMEN ELENA MIER BARONA y OSCAR CHAPARRO ANAYA, para calificar el trabajo final de maestría de:

**JOSE FERNANDO LONDOÑO ARCILA**

Titulado:

"Análisis de los modelos pedagógicos implementados en el sistema educativo no oficial del municipio de Santiago de Cali" bajo la dirección del docente Oscar Alonso Herrera Gutiérrez.

Después de oír el informe de los evaluadores compuesto por los docentes CARMEN ELENA MIER BARONA y OSCAR CHAPARRO ANAYA, y de haber cumplido con el proceso de evaluación, el trabajo final fue calificado como:

APROBADO   X  

REPROBADO       

  
CARMEN ELENA MIER BARONA

  
OSCAR CHAPARRO ANAYA

## Resumen

El Trabajo Final estuvo orientado específicamente al sistema educativo no oficial de la ciudad de Cali puntualizando en las instituciones educativas, Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco y San Francisco de Asís. Su objetivo general fue determinar qué corriente de Escuela (Tradicional o Nueva) se privilegia en estas instituciones educativas. Se empleó como metodología el análisis y la reflexión teórica de la opinión de docentes y estudiantes acerca del modelo pedagógico vigente en sus instituciones educativas. El tipo de investigación que se desarrolló fue cualitativa, ya que el objetivo fue generar reflexiones interpretadas a la luz del marco teórico a partir de datos recogidos sistemáticamente en los establecimientos educativos (I T I San J Bosco y S F de Asís). La investigación se basa en la comparación e interpretación constante de los datos captados a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas estructuradas, entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes pero también por observación, interacción personal y documentación. Los resultados de las entrevistas y encuestas se procesaron mediante la estadística descriptiva, expresando los valores obtenidos en cada respuesta en términos de porcentaje (%) del total de respuestas. Los resultados se compararon con la matriz de caracterización de cada uno de los modelos de Escuela propuesto por Julián De Zubiria (2005), en cuanto a los siguientes parámetros: propósitos educativos, contenidos, secuenciación, estrategias metodológicas y evaluación. Analizados los resultados a luz de los anteriores parámetros que caracterizan a los modelos pedagógicos de Escuela Tradicional (modelo heteroestructurante) y de Escuela Nueva (modelo autoestructurante). Se concluyó que en las instituciones educativas Técnico Industrial San Juan Bosco y San Francisco de Asís predomina el modelo de Escuela Tradicional, pero también se observan en un sector de docentes tendencias hacia el modelo de Escuela Nueva.

**Palabras claves:** *escuela tradicional, escuela nueva, modelos pedagógicos, Sector no oficial, educación*

## **ANALYSIS ABOUT THE PEDAGOGICAL MODELS IMPLEMENTED IN THE PRIVATE SCHOOL SYSTEM OF SANTIAGO DE CALI**

### **ABSTRACT**

This research was made in some non-governmental high school institutions, like the Technical Industrial Institutes San Juan Bosco and San Francisco de Asís. Its general objective was to determine the type of educational model (Traditional or New School) that predominates in each one. The methodology applied was the analysis and theoretical reflection of teachers and students about the existing model in their institutions, and as collecting information tools: interviews and structured survey, with students and teachers.

The data was processed through descriptive statistics, expressing the values obtained in each response, in terms of percentage (%) of the total number of replies. These results were compared with the matrix characterization of the model of school proposed by De Zubiria (2005) related with the following parameters: each educational purposes; contents, sequencing, methodological strategy and evaluation strategies.

After the Analysis of the results according to the previous parameters, that characterizes the pedagogical models of Traditional School (Hetero-structuring model) and New School (Auto-structuring model)

The findings were: in the Technical Industrial Institutes San Juan Bosco and San Francisco de Asís predominated the educational model of Traditional School although there are some signs of the New School.

**Keywords:** *education, non-governmental sector, educational models, Traditional School, New School.*

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción .....	9
Descripción del problema de investigación .....	10
Formulación del problema.....	13
Objetivos .....	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos.....	13
1. Marco referencial .....	14
1.1 La evolución de dos modelos.....	14
1.2. Escuela en el contexto sociológico de Colombia.....	20
1.3 Modelos pedagógicos .....	28
Escuela Tradicional las visiones heteroestructurantes.....	31
Escuela Nueva y la visión autoestructurante.....	38
2. Diseño metodológico.....	45
2.1 Tipo de investigación.....	45
Contexto de las instituciones educativas no oficiales.....	45
Aplicación de encuesta estructurada .....	48
Realización de entrevista estructurada.....	50
Realización de encuesta a estudiantes.....	50
Procesamiento y análisis de la información obtenida.....	52
3. Resultados .....	53

Comparación con respecto a los propósitos del modelo .....	57
comparación con respecto a los contenidos del modelo...	63
Comparación con respecto a la secuencia del modelo .....	68
Comparación respecto a estrategias metodológicas del modelo.....	68
Comparación respecto al sistema de evaluación del modelo .....	71
4. Discusión de resultados.....	76
5. Conclusiones.....	80
Bibliografía.....	82

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Aspectos Relevantes del Modelo Heteroestructurante.....	37
Cuadro 2. Aspectos Relevantes del Modelo Autoestructurante.....	44
Cuadro 3. Respuestas de los docentes a la pregunta de la entrevista: ¿Considera que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son dos de los propósitos esenciales de la educación?.....	56
Cuadro 4. Respuestas de los docentes a la pregunta de la entrevista: ¿En el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos, está de acuerdo con la expresión; la experiencia es la madre del conocimiento?.....	62
Cuadro 5. Respuestas de los Docentes a la pregunta de la entrevista: ¿Cuándo enseña un tema prefiere seguir ideas, formas y procedimientos empleados con anterioridad?.....	63
Cuadro 6. Respuestas de los docentes a la pregunta de la entrevista: ¿Considera, que cada estudiante entiende de una manera diferente sus explicaciones de la clase?.....	65
Cuadro 7. Respuestas de los docentes a la pregunta de la entrevista: ¿Modifica el programa si observa un marcado interés de sus estudiantes por un tema diferente?.....	70

## LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura 1.Respuesta de los docentes a la pregunta de la encuesta,¿al desarrollar sus clases utiliza la estrategia de explicar y dictar?. ..... 53

Figura 2.Respuestas de los docentes a la pregunta, de la encuesta, ¿en su opinión la escuela en su proceso de enseñanza y en los procesos de aprendizaje debe, enseñar a pensar, capacitar o reproducir las condiciones sociales? ..... 54

Figura 3.Respuestas de los Docentes a la pregunta de la encuesta, ¿en su opinión, la escuela debe ser un espacio para que los estudiantes sean autónomos, obedezcan reglas o reproduzcan el sistema?..... 54

Figura 4.Respuestas de los Docentes a la pregunta de la encuesta, ¿Al planear una clase parte de la premisa que los estudiantes son: carentes de conocimiento, tienen preconceptos, saben? ..... 58

Figura 5.Respuestas de los Docentes a la pregunta de la encuesta, ¿Al explicar un tema de su asignatura, prefiere el aula de clase, la naturaleza, el auditorio o la salida pedagógica? ..... 59

Figura 6.Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta, ¿Interesantes los temas y la forma en cómo se abordan? ..... 60

Figura 7. Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta, ¿Te parece que las enseñanzas de tu profesor las aplicas en tu vida diaria? .....61

Figura 8. Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre el uso de elementos pedagógico tales como, computadoras, diapositivas, laboratorios, acetato, talleres etc., de sus docentes. .... 66

Figura 9. Respuestas de los docentes a la pregunta de la encuesta sobre la importancia en el proceso de la enseñanza, de los estudiantes, la didáctica, las normas y los conceptos ..... 69

Figura 10. Respuestas de los docentes a la pregunta de la encuesta ¿En la evaluación a sus estudiantes usted privilegia: los resultados, los procesos o la memoria? ..... 72

Figura 11. Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta ¿Los profesores explican los criterios de evaluación de la asignatura? .. 73

Figura 12. Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta ¿El docente da a conocer los resultados de la evaluación? .. 74

## ANEXOS

	pág.
Anexo A. Encuesta aplicada a los docentes.....	89
Anexo B. Entrevista Estructurada aplicada a docentes.....	90
Anexo C. Entrevista Estructurada aplicada a estudiantes.....	91
Anexo D. información de las instituciones educativas.....	92
Anexo F. Cuadro de costos de las instituciones educativas.....	93

## INTRODUCCION

El presente Trabajo Final de Maestría (TF) parte del supuesto de que el problema esencial de la educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar. Todas las teorías pedagógicas han tenido que enfrentar y dar respuesta a este interrogante. En este sentido se puede afirmar que no existen pedagogías neutras, ya que el quehacer educativo presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad.

El estudio que se generó a partir de los presupuestos precedentes, estuvo orientado específicamente a dar los primeros pasos de una meta más ambiciosa: caracterizar el modelo pedagógico predominante en el sector educativo del Municipio de Santiago de Cali, con miras a su transformación radical, bajo el supuesto de que dicho modelo predominante es transmisionista, instruccional y promotor de la pasividad, la dependencia y la desidia en el estudiante. Se dice que dar los primeros pasos porque el ámbito del TF se limitó a dos colegios privados de Cali. No obstante este ámbito limitado, se espera que se constituya en una fuente de consulta para los interesados del tema y que pueda aportar al debate sobre el tipo de modelo pedagógico que se privilegia en la educación y las consecuencias positivas o negativas, para las instituciones educativas y para la educación misma.

## DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Las grandes contradicciones que emergen del proceso educativo se reflejan en el quehacer cotidiano en la escuela, de igual forma en los diferentes estamentos sociales, primordialmente en la familia. La educación tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otros términos no se le respeta, ni se le reconoce como un pensador, y el niño es un pensador; la definición de Freud hay que recordarla permanentemente: “el niño es un investigador” si se le reprime y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se le puede llamar educar. ( ZULETA, Estanislao. 2006)

Sin embargo, será el texto de Emilio, el que de mejor manera exprese el ideario de la Nueva Escuela. Allí Rousseau se enfrenta al autoritarismo, el intelectualismo y la desnaturalización de la Escuela Tradicional y proclama el principio del crecimiento espontáneo y natural del niño y la necesidad de concebirlo como un ser independiente y no como un adulto en miniatura. Dado ello Rousseau se compromete con una enseñanza experimental y reivindica la capacidad natural del niño de generar la dinámica de su propio desarrollo. (DE ZUBIRIA Samper J. 2006)

Por otra parte, es la Revolución Francesa la que desencadena el proceso de nacimiento de una nueva escuela, al tiempo que el darwinismo a nivel general y los avances de la psicología del niño, a nivel particular, serán las principales corrientes científicas en las cuales se nutrirá la Escuela Nueva, también llamada Escuela Activa, en tanto privilegia la actividad como criterio y estrategia educativa. Desde la pedagogía, es Comenius a través de su obra *Didáctica Magna* (1657), quien iniciará su tránsito hacia la acción y reivindicación de lo natural en la enseñanza.

Estaban dadas las condiciones para la aparición de un nuevo enfoque pedagógico que respondiera al concepto de hombre preconizado por la Revolución Francesa y que convirtiera al niño en sujeto y no en objeto de la práctica educativa; la pedagogía de la acción o el activismo está a la orden del día.

De allí que educar siempre implica definir una concepción política del individuo y de la sociedad. El quehacer educativo necesariamente tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre y de la sociedad y solo desde ella, se podrá definir el papel que en dicho proceso debe cumplir la educación. La educación como decía Kant, siempre es un acto político. Definir la finalidad de la educación es, entonces, comprometerse con una concepción del hombre y la sociedad, en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosófico. La dimensión política de la práctica educativa es explícita en las innovaciones pedagógicas críticas, pero implícita en casi todos los modelos pedagógicos. (DE ZUBIRIA Samper J. , 2006)

En este contexto de concebir que educar siempre implica definir una concepción política del individuo y de la sociedad, uno de los referentes, más importantes del siglo XX, fue Paulo Freire (1921-1997). La manera en que concibe la metodología deja expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son:

la capacidad creativa y transformadora del hombre, la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto y la dimensión histórica de éste. La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera la metodología ésta determinada por el contexto de acción en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no por ser rígido ni universal sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes capaces de transformar su realidad.

Es así como en la escuela tradicional subyace una visión del hombre como ser obediente, sumiso y cumplidor; un hombre que se vinculará al trabajo para realizar infinidad de procesos rutinarios y mecánicos, profundamente homogenizados.

La Escuela Tradicional forma a imagen y semejanza de la fábrica y de los trabajos rutinarios. Pero la sociedad ha cambiado sustancialmente durante las últimas cuatro décadas. Entre las instituciones sociales como la familia, los partidos políticos y la iglesia, sobresale la Escuela por su anquilosamiento en el tiempo, es decir es una institución tradicional y conservadora. Pero estos cambios de la sociedad le exigen nuevas demandas a la Escuela contemporánea, de allí la crisis galopante de la escuela tradicional y las profundas contradicciones que emergen en el mundo educativo. Estos cambios en los fines escolares, implican una nueva manera de entender al ser humano, que nos llevan a buscar las consecuencias de estas transformaciones en nuestro entorno. Esta nueva manera de entender al ser humano, hace cuatrocientos años fue señalada por Amós Comenius (1657).

De allí la importancia de reflexionar acerca del quehacer educativo en el marco del modelo pedagógico y de profundizar en las contradicciones que se presentan entre los tipos de escuela, tradicional o nueva, en las instituciones educativas San Juan Bosco Y San Francisco de Asís.

## **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En concordancia con lo anterior, el problema de investigación del trabajo final se formuló mediante la pregunta:

¿Cuál de los modelos de Escuela (Tradicional o Nueva) prevalece en las instituciones educativas privadas (no oficiales) de la ciudad de Cali, Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco, y Colegio San Francisco de Asís?

## **OBJETIVO GENERAL**

Determinar qué corriente de Escuela (Tradicional o Nueva) se privilegia en la educación no oficial, de las instituciones educativas, Colegio San Juan Bosco, y San Francisco de Asís, de la ciudad de Cali. Generar elementos que enriquezcan el debate sobre las corrientes educacionales actuantes en la ciudad de Cali.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Describir los elementos o las características que determinan la corriente de Escuela (tradicional o nueva) que se privilegia en las instituciones educativas, Colegio San Juan Bosco, y San Francisco de Asís. Describir los paradigmas que acompañan el modelo de escuela privilegiada.
- ✓ Aportar los elementos del diagnóstico del tipo de escuela, al debate sobre las corrientes educacionales.

# 1. MARCO REFERENCIAL

## LA EVOLUCIÓN DE DOS MODELOS

La escuela tradicional genera en medio de sus contradicciones una nueva forma de ver el mundo de los procesos de la enseñanza y de los procesos del aprendizaje. Por el contrario, para la escuela activa el niño y el joven necesariamente deben encontrar en la institución educativa el lugar para socializar y desarrollarse como persona y en consecuencia la escuela debería preparar para la vida, hoy y ahora y debería asegurar la felicidad aquí y ahora. Esta revolución en los fines escolares implicó una nueva y diferente manera de entender del ser humano. Esta nueva manera de entender del ser humano trae consigo un cambio de conceptos científicos, problemas, soluciones y métodos, es decir, nuevos planteamientos.

En 1962, Thomas Kuhn publicó *La estructura de las revoluciones científicas*, en donde exponía la evolución de las ciencias naturales básicas de un modo que se diferenciaba de forma sustancial de la visión más generalizada de entonces. Según Kuhn tales rupturas revolucionarias traen consigo un cambio de conceptos científicos, problemas y métodos, es decir, llamó a estos nuevos cambios conceptuales “paradigmas”. Aunque estos cambios paradigmáticos, nunca son totales, hacen del desarrollo científico en esos puntos de confluencia algo discontinuo; se dice que la vieja teoría y la nueva son incompatibles una respecto de la otra.

Un paradigma se impone cuando tiene más éxito y aceptación que su competidor, debido a su poder explicativo. Actualmente la educación se encuentra en una crisis de paradigma, es el sentir de muchos autores (Coll, Carretero y De Zubiría) el paradigma conductista, (vigente todavía) explica de manera insuficiente los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Un nuevo paradigma, el socio-cognitivo o constructivista, con mayor poder explicativo trata de abrirse camino y su presencia es evidente en muchos aspectos de las reformas educativas propuestas en diferentes países. De allí la importancia de describir los elementos y las características que determinan la corriente de Escuela (tradicional o nueva) que se privilegia en las instituciones educativas, ya que el tipo de escuela lleva implícito un paradigma.

En la historia de la escuela, la presencia de los paradigmas le ha acompañado en su recorrido de la comprensión de la construcción del conocimiento científico. Entre los paradigmas de la educación, tenemos el conductista, el histórico –social, el cognitivo y el paradigma constructivista.

El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Esta es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes de éste el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado “introspección” en el que se le pedía a las personas que describieran que era lo que estaban pensando. A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método de introspección y con una propuesta de un enfoque externo, en el que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables.

Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador J.B. Watson. De acuerdo con Watson, para que la psicología logre un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio. Las bases del conductismo watsoniano se encuentran en las obras de autores como Pavlov y Thorndike. Otro autor importante, Skinner.

El estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles. Sus fundamentos nos hablan de un aprendizaje producto de una relación “estimulo- respuesta”. Los procesos internos tales como el pensamiento y la motivación, no pueden ser observables ni medidos directamente por lo que no son relevantes a la investigación científica del aprendizaje. El aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje.

Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar puedan ser arreglados o re-arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos etc.) basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

El conductismo es uno de los paradigmas que se ha mantenido más años y de mayor tradición. Percibe el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, que aún tiene gran vigencia en nuestra cultura.

Los estudios del paradigma cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta y se presentan como la teoría que ha de sustituir al conductismo; todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores, que han influido en la conformación de este paradigma, tales como: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de la Gestalt, Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y las aportaciones de Vygotsky, sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la zona de desarrollo próximo, por citar a los más reconocidos.

Desde los años cincuenta hasta la década de los ochenta, sobre las bases del paradigma cognitivo se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las diferentes facetas de la cognición. Por lo tanto se puede afirmar que en la actualidad ya no es un paradigma con una aproximación monolítica, ya que existen diferentes corrientes desarrolladas dentro de este enfoque, por ejemplo el constructivismo, y la propuesta socio cultural entre otros. En la actualidad, es difícil distinguir con claridad (debido a las múltiples disciplinas) donde termina el paradigma cognitivo y donde empieza otro.

La teoría cognitiva reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad. El aprendizaje a través de una visión cognitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. El profesor parte de la idea de que un alumno activo, que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr estos fines.

Paradigma histórico-social, también llamado sociocultural o histórico-cultural, fue desarrollado por Vygotsky a partir de la década de los veinte. Aun cuando Vygotsky desarrolla estas ideas hace varios años, es sólo hasta hace unas cuantas décadas cuando realmente se dan a conocer.

Para los seguidores del paradigma histórico-social, el individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social, y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él, estas ideas lo difieren de otros paradigmas.

El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El profesor deberá intentar en su enseñanza, la creación y construcción conjunta de zona de desarrollo próxima con los alumnos, por medio de la estructura de sistemas de andamiajes flexibles y estratégicos.

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos, se denominó como constructivista sus ideas y propuestas ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo, da nacimiento a conocimiento nuevo. Dos de los autores más importantes del constructivismo: Piaget con el “constructivismo psicológico” y Vygotsky con el “constructivismo social”. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales.

El aprendizaje no es un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por tanto construye conocimientos partiendo de sus experiencias e integrándolo con la información que recibe.

El origen de todo conocimiento no es la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento porque es

capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquello que le interesa. El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del alumno. La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no solo de sí misma, sino del contexto social que la soporta. La mente en resumen, tiene marcada los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social.

El comprender las diferencias conceptuales, de los paradigmas enmarcados en los procesos educativos, llevan a encontrar el papel que ellos juegan en la determinación del tipo de escuela (Tradicional o Nueva), implícita en el sistema educativo. De igual forma permite encontrar los elementos que caracterizan las diferencias del tipo de Escuela. En este orden de ideas, la historia institucional, su marco social, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje individual; sino que son parte integral de la determinación del tipo de Escuela privilegiada en cualquier institución del sistema educativo. Siendo consecuentes con los planteamientos de Vygotsky, sobre la tesis de que los procesos psicológicos superiores, tienen su origen en los procesos sociales, se hace necesario describir la relación sociocultural, u observar la educación como fenómeno social.

En efecto, la educación es una cosa eminentemente social. Es social por su fin como nos lo dice Emeli Durkheim, pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio.

Entre los estamentos sociales prima la escuela por su importancia histórica en el proceso de desarrollo social. La escuela, la familia, la iglesia como instituciones están entrelazadas y enmarcadas en un sistema sociocultural y político. En este sentido uno de los aspectos más complejos de la Escuela, deriva de la coexistencia de dos niveles diferentes de análisis, con grados de disociación que han llevado a asumir niveles muy significativos: la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales por un lado y la educación como fenómeno individual y como actividad de aprendizaje por el otro.

Existe un consenso relativamente amplio en considerar que el desarrollo de la investigación socio-educativa estuvo enmarcado históricamente en tres grandes

paradigmas dominantes en diferentes momentos históricos: el paradigma de la teoría educativa liberal; el paradigma economicista (capital humano, recursos humanos, etc.) y el paradigma de los enfoques critico-re productivistas.

En el marco del paradigma liberal, los problemas educativos básicos eran la contribución de la acción educativa formal y sistemática (la escuela) a la consolidación de los estados nacionales y a la vigencia de un orden político democrático liberal. Dicha contribución se ponía de manifiesto a través de la homogenización de la población en torno a ciertos valores y a su diferenciación de acuerdo al lugar que ocuparan en las estructuras sociales (dirigentes y dirigidos, propietarios de medios de producción o productores etc.). Las características de este paradigma han sido analizadas en múltiples oportunidades y no es pertinente repetir dichas explicaciones (la obra de Durkheim representa la exposición más orgánica de esta propuesta. Su análisis a estos postulados pueden verse en: Snyders, Pedagogía Progresista. Paris, P.U.F., 1973. Demerval)<sup>1</sup>

Las características de la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales y sus correspondientes paradigmas no es pertinente profundizar en ellas ya que escapan a la formulación del problema y a los objetivos del presente trabajo.

Con respecto al sistema educativo se puede decir, con base a lo que se observa no solo en nuestra América, sino en el contexto de las diferentes metrópolis sean norte americanas o europeas; lo que se ha hecho habitualmente, y se está haciendo, es tratar de llevar a su máximo rendimiento el modelo de educación conocido en occidente, a partir de los comienzos de la era moderna, sin tratar de encontrar una propuesta superadora.

Por esto las estrategias, que se han llevado a cabo no están siendo suficientes para dar respuestas diferentes, a una sociedad que se perfila, como diferente, ya que apuestan a mejorar este sistema educativo, nacido de las necesidades de la revolución francesa y de la revolución industrial hoy superadas. De allí la importancia de poder determinar los modelos de escuela que se privilegia en las instituciones educativas, y describir las características del paradigma que tiene implícito cada tipo de escuela.

---

<sup>1</sup> TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. Buenos Aires, Kapelusz, 1984

## LA ESCUELA EN EL CONTEXTO SOCIOLOGICO DE COLOMBIA

La escuela como institución se ha caracterizado por la resistencia a los cambios. Ha sido una institución monolítica, tradicional y conservadora durante siglos. Hasta hace algunas décadas, otras instituciones le disputaron el papel de ser una de las instituciones más detenidas en el tiempo. Entre ellas se destacan la familia, los partidos políticos y la iglesia. Sin embargo, estas han sido transformadas de manera sensible en las últimas cuatro décadas.

Los conflictos que se dirimen en la educación en definitiva, no son más que una parte de la crisis más general, de la política y la ciudadanía en el capitalismo global. De hecho se torna cada vez más difícil reconocer divergencias sustanciales en las acciones de quienes hoy orientan las propuestas de cambio educativo en el mundo. Debemos repensar los auténticos problemas de la educación para que otro proceso de convergencia sea posible; una reforma de la educación desde una óptica auténticamente social, al servicio de la sociedad y no exclusivamente del mercado. (DIEZ Enrique Javier, 2009) .La escuela la tendremos que mirar dentro del marco de las instituciones sociales, como la iglesia, la familia y los partidos políticos de igual manera en el marco de la globalización.

La familia que todos conocíamos hasta hace poco tiempo fue transformada y diversificada en las últimas décadas. Era evidente el total predominio del matrimonio católico sobre cualquier otra forma de pareja. La estructura familiar era esencialmente patriarcal. El poder y la autoridad estaban centrados en el padre. Las decisiones fundamentales recaían siempre en el hombre.

Culturalmente no eran aceptados los matrimonios entre las clases y etnias diferentes. La descendencia no era regulada, salvo por los métodos tradicionales y naturales. Finalmente, la familia extensa cumplía siempre un papel central en la formación de los menores. La familia extensa actuaba como formador y apoyo a los diversos miembros de la comunidad.

La vinculación de la mujer al trabajo, la píldora y la revolución sexual de los sesenta, la liberación femenina que le siguió, la relativa generalización de los jardines escolares, la invasión del hogar por televisores y celulares, la comida chatarra, los electrodomésticos y la creciente aceptación de la diversidad sexual,

son, entre otros factores esenciales, que obligaron a los profundos cambios a la familia patriarcal vigente en los últimos siglos.

La familia se diversificó, dando paso a hijos que viven sin los padres, grupos de jóvenes o de ancianos que comparten techo, fogón y comunicaciones; se hicieron más comunes los hogares de homosexuales, la convivencia de padres sin hijos, con hijos de otros matrimonios, o incluso, los matrimonios sin convivencia. Aparecieron, así, nuevos y múltiples grupos de convivencia y unión, matrimonios de prueba, arrejuntamientos, muy frecuente separaciones, vida familiar sin presencia de los padres o con uno de ellos conviviendo en una nueva relación.

Todo esto en su conjunto, condujo a una profunda y generalizada transformación y diversificación de la estructura familiar, hasta hace poco tiempo una de las instituciones sociales más conservadoras, monolíticas y tradicionales.

Otro tanto ha sucedido con los partidos políticos, por mucho tiempo fueron entidades históricas rígidas, disciplinadas y verticales, asociadas al poder que representan las clases sociales con altos niveles de “conciencia de clase” como solían llamarlas Marx y Lenin, y, que actuaban de manera organizada, como grupo de presión de intereses ante el propio estado. Así fueron los partidos denominados tradicionales, con sus emblemas, recursos, patriarcas y gamonales propios y respaldados por una historia de batallas de siglos, guerras y conspiraciones, chantajes y sobornos en torno a la conquista del poder y del estado.

En las últimas décadas, los partidos políticos tradicionales fueron sustituidos en el escenario público y político latinoamericano por movimientos flexibles, maleables y coyunturales. Surgen así estructuras volátiles con baja disciplina y muy reducida permanencia histórica. Movimientos como estos sostenían por lo menos seis gobiernos latinoamericanos a mediados del 2005; entre ellos, Tabaré en Uruguay, Lula en Brasil, Kirchner en la Argentina, Uribe en Colombia y Chávez en Venezuela, entre otros. Paralelamente con este proceso se diluyeron los partidos liberal, y conservador en Colombia, Acción Democrática, y COPEI en Venezuela o el APRA y el PPC peruano, entre otros.

Para explicar el proceso anterior hay que tener en cuenta la creciente vinculación, desde mediados del siglo pasado, de las clases emergentes a la educación universitaria. El acceso a Internet, a la tecnología y a la globalización contemporánea, la creciente y acelerada urbanización latinoamericana; el auge de los movimientos sociales; la elevación en los niveles de cultura ciudadana; la

aparición de la llamada sociedad civil, entre otros son todos factores que contribuyeron al derrumbamiento de los partidos políticos tradicionales. (De Zubiría, 2006)

Otro tanto sucedió con la iglesia. La Iglesia centralizada, profundamente conservadora, “católica, apostólica y romana”, como solía autodenominarse, la del papa infalible, ¡escogido por el propio espíritu santo! La que hace muy poco celebraba la misa de espaldas a los fieles, en una lengua que no hablaban los creyentes. Esta iglesia dejó de ser la única respaldada por el estado, los partidos políticos y la escuela con la que se reconocieron, tardíamente, principios de equidad e igualdad frente a la libertad individual y religiosa.

Esa iglesia ha sido reventada en mil pedazos por diversos movimientos cristianos, carismáticos, que acuden a la relación personalizada, a la celebración eucarística alegre, expresiva, con cantos, gritos, lágrimas e informalidad. Esa iglesia ha sido relegada por movimientos religiosos que incluso operan como “Teo-terapia” para tantos casos de famosos ex drogadictos convertidos de la noche a la mañana en fervientes creyentes, como serían los casos mundialmente conocidos de Richie Ray, Bobby Cruz, Cat Stevens o Santana, para mencionar tan solo a algunos. Y en nuestro medio resulta mucho más escandaloso, el tránsito de verdaderos hampones sociales hacia las nuevas religiones, uno de cuyos últimos y más lamentables ejemplos es el campesino Garavito, violador confeso de más de cien niños y jóvenes colombianos durante las últimas década del siglo pasado.

Por el contrario, la escuela tradicional a pesar de la profunda crisis que padece Colombia, América Latina y el mundo entero, se resiste a cambiar. Se resiste a adecuarse a las nuevas demandas de la sociedad, pese a que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales han hecho que una escuela centrada hasta el momento en la rutina, el aprendizaje mecánico, el cumplimiento y la obediencia, pierda sentido en la época contemporánea.

La escuela tradicional dio respuesta a las demandas del mundo de la fábrica y las instituciones, tal como la conocimos a mediados del siglo anterior. La escuela tradicional prepara empleados cumplidores, obedientes y rutinarios. Y los prepara bien para los fines que la sociedad le asignó. Pero la sociedad ha cambiado de manera sensible y le exige nuevas y complejas demandas a la escuela actual.

En una época altamente flexible e individualizada, no puede ser dominante una escuela masificadora y rutinaria que prepara al niño como si todos fueran iguales

en capacidades, intereses y edades de pensamiento y desarrollo valorativo y como si el mundo fuera a permanecer estático. En una época globalizada con más de mil millones de computadores interconectados que alteraron para siempre el mundo laboral, la escuela tradicional, heteroestructurante y centrada en la palabra del maestro no tiene la misma opción de supervivencia a largo plazo.

En estas condiciones hay que “volver a pensar la educación “y hay que trabajar para crear una escuela que favorezca el pensamiento, la comprensión lectora, el interés por el conocimiento, la solidaridad y la autonomía. Este es el sentir de varios autores, y personalidades en educación. Es de rescatar lo planteado por Julián De Zubiría con respecto a las competencias argumentativas (De Zubiría, 2006):

“En las últimas dos décadas más de medio centenar de países iniciaron programas de reforma educativa a la educación básica. Así lo tuvieron en cuenta la reforma educativa norteamericana (1986), la venezolana (1982), y la española (1985) y lo contemplan los actuales procesos reformistas en Costa Rica, la Unión Europea, Japón, Chile para mencionar solo algunos de los principales intentos de adecuación de la educación a los profundos cambios sociales y económicos vividos por la sociedad en las últimas décadas”

Esto refleja la necesidad de cambios en la orientación de la educación; pero más que esto, es el nacimiento de un nuevo tipo de escuela que rompa con todo el contexto de la escuela tradicional. Colombia no se queda al margen de estos cambios; de igual forma se perfilan diversas adecuaciones al sistema educativo nacional. En nuestro medio se han presentado positivos avances en este sentido los cuales se expresan fundamentalmente en la ley general de educación (ley 115 de 1994) y en los cambios realizados a las llamadas pruebas de estado. Los principales cambios han tenido que ver con la exigencia de que cada institución adopte un proyecto educativo institucional PEI que permita pensar con claridad las metas institucionales y favorezca la identificación de la comunidad con ellas. Posiblemente este sea el cambio más importante introducido en las últimas décadas en la educación Colombiana, pues pone a pensar a los docentes, padres de familia, directivos y estudiantes, en el tipo de educación que quieren consolidar y promueve su reflexión sobre las prioridades que debe asumir la escuela.

Como se plantea en el capítulo anterior, las estrategias, que se han llevado a cabo, en el marco del modelo educativo, no están siendo suficientes para dar respuestas diferentes y eficientes, a una sociedad que se perfila, como diferente, ya que apuestan a mejorar este sistema educativo, nacido de las necesidades de la revolución francesa y de la revolución industrial hoy superadas. Lo que se ha hecho habitualmente, y se está haciendo, es tratar de llevar a su máximo rendimiento el modelo de educación conocido en occidente, a partir de los comienzos de la era moderna, sin tratar de encontrar una propuesta superadora. De allí la importancia de determinar el tipo de escuela que se privilegia en las instituciones educativas, y describir las características de los paradigmas que tiene implícito cada tipo de escuela.

El paso de una sociedad industrial a una sociedad cuyos procesos y prácticas se basan en la producción, la distribución y el uso del conocimiento es lo que se conoce como la transformación de la sociedad industrial en la sociedad del conocimiento. Esta transformación viene dada por múltiples factores entre los que se destaca el proceso de globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y la administración del conocimiento. Pero la transformación de la era industrial a la era del conocimiento supone un cambio de paradigma, de manera de pensar y de actuar. Y en ese cambio de paradigma, el aprendizaje y la educación, además de la innovación, son los procesos esenciales que determinan el éxito y la riqueza de la sociedad del futuro<sup>2</sup>. Los trabajadores y los estudiantes del siglo XXI no pueden seguir aprendiendo de la forma que se venía haciendo en la era de las sociedades industriales. La innovación en el aprendizaje se convierte en una necesidad

Algunos de los cambios que se han producido han sido propiciados por la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Así, en el caso de los jóvenes, se han acuñado nuevos términos para hacer referencia a su momento histórico de nacimiento: nativos digitales, generación red, generación mouse, generación Einstein. Y uno de estos cambios como lo han puesto de manifiesto los psicólogos cognitivos, ha sido que la apropiación cultural e ideológica de una tecnología no solo repercute en cómo codificamos y transmitimos la información sino también en los procesos cognitivos que

---

<sup>2</sup> CASTAÑO GARRIDO, Carlos. El uso de la WEB en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas. Universidad del país Vasco

movilizamos y en las direcciones en las que lo hacemos. Ya las investigaciones nos han aportado algunos referentes (Cabero, 2001), que la interacción con una tecnología y mas concretamente con sus sistemas simbólicos, transforma nuestra forma de entender e interaccionar con el medio ambiente, y tal relación repercute en el fortalecimiento o debilidad de nuestras habilidades cognitivas y meta-cognitivas concretas.

Teniendo en cuenta lo anterior, vivimos en un momento histórico muy interesante; los jóvenes han crecido en una sociedad donde las tecnologías los han acompañado en su desarrollo, y estas han variado y surgido como no lo han hecho a lo largo de la historia de la humanidad. Valga como ejemplo, que si el teléfono necesitó 35 años para su uso masivo en la sociedad norteamericana, y la televisión 26, el teléfono móvil solo requirió 13, e Internet 7 (Núñez, 1999). Por otra parte, la velocidad de cambio es de tal tipo, que cada dieciocho meses se duplica el poder de semiconductor del chip, con lo que ello repercute para el tratamiento y análisis de la información. O como los teléfonos móviles, cambian de funciones y posibilidades cada año, tal como estamos viendo en la actualidad con los modelos iPhone e itouch.

Pero lo importante no es lo cuantitativo de las tecnologías, sino lo cualitativo, qué repercute para que los jóvenes se relacionen de otra manera, que procesen la información de forma distinta, que cambian el concepto de tiempo, que forman redes sociales, con otras reglas del juego y de manera digital y lo que más interesa, es que abordan el proceso de formación e instrucción desde otra perspectivas.

Aquella generación que surgió al final del siglo pasado, llamada generación del copiar y pegar o generación de la pantalla, o generación Einstein (Boschma, 2007), por haber crecido en esta sociedad informatizada les ha dotado de una manera de procesar la información más cercana a Einstein (creativo y multidisciplinar), que a Newton (racional, lógico y lineal). Y que igual que Einstein cambió nuestra concepción del Universo, ellos pueden cambiar el aspecto de nuestra sociedad. Es una generación distinta debido a tres cambios fundamentales; ha decaído la importancia de la autoridad como fuente de conocimiento, ha nacido una manera distinta de acceder a la información y el ordenador ha dejado de ser una maquina de escribir sofisticada para convertirse en una maquina social.

Mientras otros autores nos hablan de las tres características del momento en el cual nos encontramos, que conforman un entramado social y cultural: convergencia mediática, cultura participativa e inteligencia colectiva (Jenkins, 2008)

Una de las formas más radicales de transformación la encontramos en lo que podríamos denominar estilos de procesamiento. Si la cultura impresa conlleva la utilización de un procesamiento lineal, secuencial y jerarquizado, la digital supone un procesamiento fragmentado, discontinuo e hipermedia, donde la persona va adquiriendo información de diferentes medios y recursos, con diferentes sistemas simbólicos y los mezclan y re-mezclan. Las consecuencias que se derivan de este cambio de cultura son excepcionales. Ellos por ejemplo, están en situación de manejar la información discontinua, información que no se ofrece de forma lineal sino por partes, proveniente de diferentes emisores y en diferentes tiempos. No necesitan tener ante sí el mapa completo, ni todos los pasos de la A a la Z, sino que puede seguir adelante aun cuando se hayan saltado algunos pasos, que se presumen conocidos (Boschma, 2007)

Asociado con esta capacidad de procesamiento no lineal, nos encontramos con otra de sus características; su capacidad multitarea, es decir son capaces de realizar al mismo tiempo diferentes acciones, leer una información en la Wikipedia, chatear, abrir una pagina web, ver un clip de video en YouTube. Como señala Toffler (Toffler, 2006) la generación de hoy en día son multitareas y tienen diferentes focos de interés, sustituyen por doquier a la concentración en algo fijo, mientras una generación crece en medio de una cultura que se desplaza de un proceso secuencial a un proceso de simultaneidad: hacer varias cosas al mismo tiempo. Los jóvenes de hoy, dan por supuesto el acceso a ordenadores, mandos a distancia, Internet, correo electrónico, teléfonos móviles, reproductores MP3,CD,DVD, videojuegos, Palm Pilots (asistente digital personal) y cámaras digitales; para ellos las nociones de tiempo y distancia significan muy poco. Procesan más información a ritmos más rápidos y se aburren con cualquier cosa que consideren lenta (Toffler y Toffler, 2006).

Tal característica de procesamiento repercute en un manejo del tiempo diferente al tradicional, lo amplio y monotemático llega a aburrirlos, prefieren lo diverso, flexible y el cambio constante de actividad. Esto pudiera explicar algo, con respecto a los comentarios de muchos docentes, acerca de la falta de concentración y a los problemas de motivación que tienen sus alumnos.

Pero posiblemente uno de los cambios más significativos, por las repercusiones que tendrá en el mundo académico, es la pérdida o transformación del concepto de autoridad. Como señala Boschma, (2007). En las generaciones anteriores la verdad se apoyaba en principios de autoridad; lo dice la televisión, lo ha dicho tu padre, la han dicho en la escuela. La actual generación no cree nada porque sí, necesita que le sea demostrado. En los momentos anteriores el conocimiento, la creencia de la verdad del conocimiento, descansaba en ciertas instituciones y personas.

Para las generaciones actuales el conocimiento es tan difuso, limitado y fragmentado, que se apoya más en una inteligencia colectiva creada a partir de comunidades digitales, que en instituciones consolidadas. Podríamos decir que la información existe en la medida en que se puede localizar en la Internet, fuera de éste lo que existe es percibido como obsoleto, antiguo y poco creíble.

Para Walsh (2003, citado por Jenkins 2008), el concepto de inteligencia colectiva, que se moviliza bastante en la actualidad, va en contra de lo que denomina paradigma experto, para ello se apoya en los siguientes razonamientos: el paradigma experto requiere un cuerpo definido de conocimientos que deben ser dominados por el individuo. La clase de cuestiones que propone la inteligencia colectiva son más abiertas, flexibles, e interdisciplinarias. Bordean en cierta medida lo “científicamente” correcto. En el paradigma del experto se arguye que hay un exterior y otro interior, unos saben cosas y otros no. En el concepto de inteligencia colectiva se presume que cada persona puede aportar. El paradigma del experto emplea reglas sobre el acceso y el procesamiento de la información, reglas establecidas por las disciplinas tradicionales. En cambio en la inteligencia colectiva no existen procedimientos claramente definidos. Los expertos están acreditados por algún tipo de ritual que certifica que ha pasado por un proceso de acreditación, en la inteligencia colectiva no.

Y es en esta situación en la cual nos encontramos, una tendencia hacia el autoaprendizaje y dirección hacia comunidades donde poder localizar, en un momento concreto, la información que se necesita. Y en sentido contrario, pérdida de valoración de las instituciones tradicionales centradas en la formación, por una parte, y de rechazo de la argumentación que los principios de poder descansan sobre la edad, por otra.

Estas son algunas de las características que marcan los nuevos tiempos en los que nos encontramos. Las generaciones presentes por sus percepciones y formas de enfrentarse al mundo y a la realidad, son claramente distintas a las generaciones anteriores. Y ello por su puesto va afectar a la forma de estar en la institución, y abordar los problemas del aprendizaje.

Pero el sistema educativo, fue formado y estructurado para responder a las necesidades del pasado. Como se expuso en párrafos anteriores, las estrategias, que se han llevado a cabo, en el marco del modelo educativo, no están siendo suficientes para dar respuestas diferentes y eficientes, a una sociedad que se perfila, como diferente, ya que apuestan a mejorar este sistema educativo, nacido de las necesidades de la revolución francesa y de la revolución industrial hoy superadas. Lo que se ha hecho habitualmente, y se esta haciendo, es tratar de llevar a su máximo rendimiento el modelo de educación conocido en occidente, a partir de los comienzos de la era moderna, sin tratar de encontrar una propuesta superadora. De allí la importancia de determinar el tipo de escuela que se privilegia en las instituciones educativas, y describir las características de los paradigmas que tiene implícito cada tipo de escuela.

## **MODELOS PEDAGOGICOS**

A lo largo de la historia de la pedagogía solo han existido dos enfoques pedagógicos: los heteroestructurante y los autoestructurantes; (Not Louis, 1983, 1992. Citado por De Zubiría, J. 2005) a pesar de todas sus variantes posibles. Las acciones educativas se refieren a las experiencias que son propicias por el enseñante para el logro de los diferentes aprendizajes. En este sentido la acción educativa más que ser una actividad, para la consecución de objetivos, es un evento dinámico generado en la interacción social entre enseñantes y aprendices.

El referirse a los modelos pedagógicos, conduce a los aportes a la pedagogía del francés Louis Not. En su libro Not (1992), define tres tipos de enseñanza: la enseñanza en primera persona, que responsabiliza del éxito del aprendizaje al alumno mismo; la enseñanza en tercera persona, en donde la responsabilidad del éxito del aprendizaje del alumno recae sobre el enseñante; y la enseñanza en segunda persona, o la enseñanza propiamente dialogante, en donde la

responsabilidad del aprendizaje surge de la interacción entre enseñante y aprendiz. Estas tres formas responden a un concepto previo del autor desarrollado en su libro, *Pedagogías del Conocimiento*, donde clasifica los métodos pedagógicos en autoestructurantes, heteroestructurantes, e interestructurantes. Los primeros se centran en la labor del estudiante, los segundos se centran en la labor del enseñante y los terceros en la labor compartida entre enseñantes y aprendices.

Las visiones heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y, por ello le asignan a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana. En consecuencia, privilegian y defienden la acción y el rol del maestro como componente central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y, debido a ello, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela. De esta forma consideran la construcción del conocimiento como algo externo al estudiante y la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación.

Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. Convencidos de que el niño tiene por sí mismo el potencial de su dinámica, considerarán al niño como al verdadero artesano de su propio desarrollo (Not, 1992).

Frente a los modelos pedagógicos heteroestructurantes ampliamente dominantes y generalizados a nivel mundial, a principios del siglo XX aparecieron modelos pedagógicos autoestructurantes que intentaron disputarle el terreno a la Escuela Tradicional. En sus inicios adoptaron la forma de Escuelas Nuevas y Activas y a finales del mismo siglo asumieron el nombre de enfoques constructivistas. Ante ellos muy seguramente tendrá que abrirse paso un modelo dialogante e interestructurante (Not, 1983).

Un modelo que garantice una síntesis dialéctica, que reconociendo el papel activo del estudiante en el aprendizaje, reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso. Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos heteroestructurantes el hecho, de que el conocimiento, es una construcción externa al salón de clase y que indudablemente, la ejercitación y la reiteración en diversos contextos (Ausubel, 2002) cumplen un papel central en el

proceso del aprendizaje; esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes. Sin embargo la necesaria síntesis tendrá que discrepar del papel predominante que dichos modelos centrados en el docente, le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del dialogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Pero es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo.

Un modelo Pedagógico Dialogante, debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tienen escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores tienen la responsabilidad del desarrollo de las dimensiones cognitivas de los estudiantes; pero se tiene igual responsabilidad en la formación de un individuo ético que se indigna ante los atropellos, se sensibiliza socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y praxico. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo y no debería seguir centrada en el aprendizaje, y éste tiene que ver con las dimensiones humanas, en función del sujeto que siente, actúa y piensa (Wallon 1987), y que es obligación de la escuela enseñar a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

Aun así, la Escuela Tradicional tiene el predominio educativo en muchas regiones del mundo, no solo en nuestro medio. En concordancia con lo anterior el trabajo final se centro sobre la pregunta: ¿Cuál de los modelos de Escuela (Tradicional o Nueva) prevalece en las instituciones educativas (no oficiales) puntualizando, en el Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco, y Colegio San Francisco de Asís?

## LA ESCUELA TRADICIONAL: LAS VISIONES HETEROESTRUCTURANTES

La escuela tradicional privilegió como finalidad educativa el aprendizaje de conocimientos específicos y de las normas de convivencia familiar y social, aspirando con ello a que el acervo de la cultura fuera adquirido por las nuevas generaciones y a que estas alcancen su mayoría de edad, según la sabia expresión de Kant, imitando y copiando lo que han elaborado culturalmente quienes le han antecedido. Según esta finalidad asignada, todo arte de instruir consiste en lograr que el niño se acerque a los grandes modelos en la historia humana. En este sentido, el principal papel del maestro será el de repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar, ya que es gracias a la reiteración que podrá aprender conocimientos y normas. Por consiguiente es una escuela en la que los aprendices carecen de significancia.

Enseña y acostumbra a los individuos a los trabajos rutinarios, mecánicos y cumplidos del mundo de la fábrica. Fue hecha para formar en los niños y jóvenes las actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento, tan esenciales en el mundo laboral de la “segunda ola”, como la llamó Toffler (1985)

Construida sobre el modelo de la fábrica, la educación general enseñaba los fundamentos de la lectura, la escritura y la aritmética, un poco de historia y otras materias. Esto era el “programa descubierto”. Pero bajo el existía un “programa encubierto” o invisible que era mucho mas elemental. Se componía de tres clases: una de puntualidad, otra de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo. El trabajo de la fábrica exigía obreros que llegasen a la hora puntual. Exigía trabajadores que aceptasen sin discusión órdenes emanadas de una jerarquía directiva. Y exigía hombres y mujeres preparados para trabajar como esclavos en máquinas o en oficinas, realizando operaciones brutalmente repetitivas.

Como puede verse, la escuela tradicional ha estado al servicio de un sistema social y político y, como dice Durkheim, ha impuesto en los niños y jóvenes modos de ver, pensar y actuar, reclamados por la sociedad en su conjunto y por el medio social al que están destinados a las labores asociadas a trabajos rutinarios y mecánicos. La escuela tradicional los ha preparado para ello, y los ha preparado bien, ya que aprendieron a trabajar de manera sumisa, rutinaria y mecánica.

En términos de Kuhn, diríamos que los maestros y la sociedad reconocieron y aceptaron un paradigma y que sobre él han construido su desarrollo educativo. Con estos principios fueron mirados e interpretados, la escuela, los maestros y los estudiantes y desde allí han sido diagnosticados los problemas, evaluados y construidos los estamentos educacionales.

Para la escuela tradicional el niño es una tabla rasa que recibe desde el exterior los conocimientos y las normas acumulada culturalmente. La función de la escuela consiste en dirigir esta transmisión de una manera sistemática y acumulativa para garantizar que el niño se convierta en adulto y acepte las maneras de ver, de sentir, y actuar de la sociedad. Se va a la escuela para aprender, lo que ya sabe la cultura, y para actuar como actúa la cultura. En un lenguaje cotidiano se diría que el niño no sabe, que llega al aula de clase sin conocimientos y que el papel de los maestros es enseñar y explicar; dotar al niño de las ideas, los conocimientos las normas de las cuales ellos carecen. El conocimiento se crea fuera de la escuela y ella representa un lugar para enseñar o transmitir el conocimiento y las normas culturales a las nuevas generaciones.

La función (propósitos) de la escuela es la de transmitir los saberes específicos, las valoraciones y las normas cultural y socialmente aceptadas.

Este postulado se ha generalizado, de tal forma en el sistema educativo que a veces resulta difícil pensar la escuela de otra manera. La finalidad de un modelo pedagógico particular se presenta, así, como la única finalidad posible de la enseñanza. Lo temporal asume la forma de permanente, y pareciera que es imposible pensar una escuela, en la que el fin último no sea el aprendizaje.

En este aspecto al paradigma ha sido profundamente efectivo, ya que como lo plantea Kuhn, los paradigmas son aceptados por la comunidad y es a partir de ellos como se observa, se explica y se interpreta el mundo material y simbólico. Según los diversos paradigmas pedagógicos el conocimiento puede ser transmitido, creado o reconstruido gracias a la mediación de la escuela. El modelo heteroestructurante, considera que el conocimiento es transmitido a través de la escuela; ya que presupone que los saberes son siempre elaborados por fuera de las instituciones educativas y que llegan a ella mediante la lección que dicte el docente. El estudiante es identificado como un receptor, el cual gracias a la imitación y reiteración lograra asimilar, retener y reproducir los saberes que le fueron transmitidos.

La finalidad asignada a la educación por el modelo heteroestructurante implica, por consiguiente, concebir de una determinada manera lo que es el niño, el aprendizaje y la escuela. Así se considera al niño como un sujeto inmaduro que debe ser encarrilado y disciplinado desde afuera; el aprendizaje como un proceso de asimilación de los procesos culturales y la escuela como un espacio para enseñar a obedecer, cumplir y acatar hoy, para que los adultos del mañana se enfrenten con éxito a las tareas repetitivas y mecánicas que les demandara la vida.

Los contenidos curriculares están constituidos por las informaciones sociales e históricamente acumuladas y por las normas socialmente aceptadas.

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 acumuladas por siglos. Vistas las cosas de esta manera, las ciencias pierden su carácter de estructuras generales y abstractas para explicar lo real; por el contrario son equiparadas a un montón de informaciones particulares y relativamente desligadas entre sí. Hechos, nombres y definiciones y operaciones específicas, constituyen el arsenal de los conocimientos que serán aprendidos. Lo particular se impone sobre lo general. Es una escuela hecha y pensada en singular.

Para estos enfoques el aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo. Esto implica que en el plano de la secuencia aparezcan entonces dos formas dominantes de concatenar y organizar los contenidos: la secuenciación instruccional y la secuenciación cronológica. En la primera de ellas solo se puede enseñar un contenido cuando la información previa ya haya sido aprendida; en la segunda aquel se imparte teniendo en cuenta el orden de la aparición de los fenómenos de la realidad.

El presupuesto del que se parte es que para aprender a multiplicar es necesario que antes se enseñe a sumar y ambas operaciones son necesarias para aprender a dividir. De manera similar, en ciencias sociales, la historia de América es condición para conocer la historia humana y ambos son condición para conocer la historia nacional. El conocimiento para este enfoque, es acumulativo, sucesivo y continuo. Así mismo, una secuencia cronológica garantizara un buen aprendizaje y

para hechos que sucedieron antes deben ser vistos antes que los hechos más actuales. La escuela reproduce el tiempo histórico en el que se presentan los acontecimientos.

La pedagogía tradicional no es genética. Para ella, no importa si se enseña a un niño, un preadolescente, un adolescente o un adulto. No existen ni los periodos, ni las etapas, ni los ciclos ni las crisis del desarrollo. Lo único claro es que el niño no sabe y el maestro que si sabe le debe enseñar.

La exposición oral y visual, hecha de una manera reiterada por el maestro y acompañada de atención y ejercicio, garantiza el aprendizaje. (Las estrategias metodológicas)

La escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor de los conocimientos. Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo, ya que el maestro es reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante debe ser el reproductor de los saberes transmitidos en la escuela. En este sentido el aprendizaje será efectivo en la medida en que repose en la atención y en la reiteración. Pero para lograrlo, el maestro,- como decía Alain- deberá repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, en tanto que el alumno deberá limitarse a imitar, atender y corregir.

Garantizadas la atención y la disciplina, la exposición del profesor debe conducir al aprendizaje en sus estudiantes. Una falta en dicho proceso indicará, indisciplina, desatención o falla de reiteración en las planas o ejercicios del estudiante. Para facilitar lo anterior, las ayudas educativas deben ser lo más parecidas a lo real para facilitar la percepción, de manera que su presentación reiterada conduzca a la formación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje.

Los recursos didácticos propiamente dichos fueron creados a finales del siglo XIX. Salvo experiencias aisladas, entre las cuales se destacan las de Itard y Froebel, todo indica que las escuelas no le asignaron importancia a las ayudas educativas, si no hasta iniciado el siglo XX. En la Escuela Tradicional de los siglos pasados, el niño recibía y recordaba los aprendizajes gracias a su percepción, su memoria y su reiteración; pero para ello ni el docente ni el alumno contaban con un material auxiliar. Fue la revolución de la pedagogía de la acción, consolidada ya bien entrado el siglo, XIX la que al reivindicar el papel de la experiencia, la actividad y el juego, gesto la creación del material educativo.

Las reflexiones psicológicas de Pavlov (1848-1936), Watson (1878-1958) y Skinner (1904-1955), mostraron a los pedagogos tradicionales la conveniencia de utilizar y adecuar los recursos didácticos a sus modelos pedagógicos. Fue así como se gestaron las denominadas memo-fichas y los listados de recopilaciones científicas, matemáticas o sociales, con finalidades educativas. La escuela Tradicional conserva sus propósitos, sus contenidos, su secuenciación y sus criterios y sistemas de evaluación, presentándose una variación muy importante exclusivamente en los recursos didácticos. De allí que la enseñanza programada puede ubicarse como educación tradicional.

La didáctica de las lecciones de las cosas o de la “tiza de colores” – como la llama Aebli- requiere presentar a los alumnos objetos sensibles para que sean percibidos, porque se considera que el conocimiento parte de las sensaciones. Así, las percepciones sucesivas de objetos irán dejando “huella” de manera que su impresión sucesiva permita aislar las características más importantes y formar la imagen mental. Esta explicación sobre el origen de los conceptos fue muy común durante el siglo XIX, pero durante el siglo XX fue revalidada, en particular por las investigaciones de la psicología genética. A manera de síntesis se podrían presentar dos grandes objeciones<sup>3</sup> .

Primera, a pesar de que aparentemente la percepción de dos individuos es semejante, visto este proceso con mayor detalle las diferencias saltan a la vista. La percepción de un niño, por ejemplo es más confusa, menos organizada, más parcial y menos abstracta que la de un adulto, ya que – como lo demostró ampliamente la psicología genética- sus estructuras de pensamiento están menos formadas que las de los adultos. Feuerstein encontrara, así mismo, diferencias sensibles entre las percepciones de individuos diferentes, pero ubicará en las experiencias previas de aprendizaje mediado el origen de tales diferencias; es decir, que son los estudiantes que han sido expuestos a mejores niveles de mediación por parte de sus padres y sus maestros los que deben contar con percepciones más claras y organizadas (Feuerstein, 1997)

Las diferencias en las representaciones de los individuos pueden provenir de diferencias tanto en sus procesos de mediación previos como en los conceptos, las competencias e intereses que hayan ido adquiriendo en sus interacciones con el medio.

---

<sup>3</sup> DE ZUBIIRIA, J. (1994). Los modelos pedagógicos. p. 85.

La finalidad de la evaluación será la de determinar hasta que punto han quedado asimilados los conocimientos y las normas enseñadas y transmitidas. La Escuela Tradicional concibe al estudiante como una tabula rasa sobre la cual se transfiere desde el exterior imágenes, normas y conocimientos. Freire la equiparó al sistema bancario, en el cual el maestro actúa como depositario y el alumno como quien recibe y debe mantener la información. Freire tenía razón en que la Escuela Tradicional exigía una posición pasiva a nivel cognitivo, en tanto el estudiante no pensaba, no imaginaba o no creaba por sí mismo; pero su analogía fue equivocadamente leída como un culto a la pasividad para garantizar el aprendizaje; la cual evidentemente no era cierto. Es una escuela que eleva al máximo pedestal la reiteración, el ejercicio rutinario y la práctica. Entendido el proceso educativo de esta manera, es obvio que la función de la evaluación, sea la de determinar la presencia o ausencia de los contenidos y las normas transmitidas. El examen del ICFES en Colombia, hasta 1999, fue un excelente ejemplo de una evaluación particular y centrada en las informaciones. El catecismo Astete en religión fue un extraordinario texto vigente durante cerca de cuatrocientos años para reproducir los textos sagrados; la urbanidad de Carreño fue otro texto pensado y concebido de la manera más tradicional posible para transcribir una a una las normas del comportamiento en la mesa, en la casa y en los diversos eventos sociales; los textos que repetían y reiteraban las cientos de reglas ortográficas constituyen otro ejemplo ilustrativo.

La Escuela Tradicional se convirtió prácticamente en la única hasta fines del siglo XIX. A partir de allí se inició la gestión de un nuevo enfoque pedagógico que lleva el nombre de Escuela Nueva y que se enfrentó a los principios señalados construyendo unos nuevos. El joven movimiento acusaba a la Escuela Tradicional de verbalista y de dejar de lado la naturaleza. La calificaba de memorística por dejar de lado la discusión y la reflexión; criticaba que no tuviera en cuenta al niño, ni sus intereses ni motivaciones. Y la consideraba autoritaria y vertical. Aun así, la Escuela Tradicional subsiste y conserva en la mayor parte de regiones del mundo el predominio educativo hasta nuestros días, tal como se ha sustentado desde las primeras páginas. La Escuela Tradicional es mucho más que un método, como a menudo se cree. Es una forma de comprender al hombre y sus propósitos educativos, es una forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación. Es, por ello, un modelo pedagógico que define unas líneas de trabajo y un sentido de la educación. En la siguiente representación se intenta facilitar la comprensión del paradigma y los postulados vigentes en la

Escuela Tradicional y del modelo pedagógico heteroestructurante que subyace en este tipo de Escuela. (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Aspectos relevantes del Modelo Heteroestructurante.**

POSTULADO	MAESTRO	ALUMNO	PRODUCTO
PROPOSITOS	REPRODUCTOR Y TRANSMISOR DEL CONOCIMIENTO Y DE LAS NORMAS SOCIALES	RECEPTOR PASIVO RETENER Y REPRODUCIR EL CONOCIMIENTO	OBEDIENCIA, ADAPTACION A LA SOCIEDAD. REPETICION MECANICA Y REPETITIVA DE TAREAS Y DEL TRABAJO
CONTENIDOS	DOTAR A LOS ALUMNOS DE LOS SABERES ENCICLOPEDIICOS	ACUMULACION DE CONOCIMIENTOS AISLADOS E INCONEXOS	PRIVILEGIAR EL USO DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO  PASIVIDAD FRENTE AL CONOCIMIENTO
SECUENCIA	APRENDIZAJE ACUMULATIVO, SUCESIVO Y CONTINUO	EL NIÑO NO SABE Y DEBE APRENDER	SE DESCONOCEN LAS ETAPAS, PERIODOS, CICLOS Y CRISIS DE DESARROLLO QUE VIVE EL ALUMNO
ESTRATEGIA METODOLOGICA	TRANSMITE EL CONOCIMIENTO A TRAVES DE LA EXPOSICION ORAL Y VISUAL	SE LIMITA A ATENDER, IMITAR Y CORREGIR	DISCIPLINA, ATENCION Y APRENDIZAJE MEMORISTICO
EVALUACION	CONSTATA QUE LOS CONTENIDOS Y LAS NORMAS TRANSMITIDAS HAN SIDO APRENDIDAS DE FORMA FIEL Y EXACTA A COMO SE ENSEÑO	REPRODUCE EXACTAMENTE LOS CONTENIDOS, DATOS, FECHAS, ANECDOTAS Y REGLAS QUE SE LE HAN ENSEÑADO	INCAPACIDAD DEL ALUMNO PARA PENSAR POR SI MISMO  COPIADOR Y REPRODUCTOR DE LA REALIDAD CIRCUNDANTE

Fuente: De Zubiría, 2005.

## LA NUEVA ESCUELA Y LOS MODELOS AUTOESTRUCTURANTES

Diversos factores de orden histórico, social y político confluyen para crear las condiciones que produjeron una profunda revolución en la concepción de la pedagogía y la educación desde finales del siglo XIX, los cuales conducirán a la aparición de la Escuela Activa como una nueva manera de entender el aprendizaje, la educación y el desarrollo del niño. Entre los factores que incidieron en este proceso a nivel social e histórico cabe destacar, el papel de la Revolución Francesa, al tiempo que el darwinismo a nivel general y los avances de la psicología del niño a nivel particular, serán las principales corrientes en las cuales se nutrirá la Escuela Nueva, también llamada Escuela Activa, en tanto privilegia la actividad como criterio y estrategia educativa.

Los avances de la psicología en la caracterización del niño, obtenidos por James, Binet y Freud, particularmente y las primeras explicaciones sobre el carácter global del aprendizaje derivados de la teoría de Gestalt, brindaron así mismo, un marco psicológico que conduce a resaltar la importancia de la niñez como periodo evolutivo.

Desde la pedagogía es Commenius, a través de su obra *Didáctica Magna* (1658), quien iniciara un tránsito hacia la acción y reivindicación de lo natural en la enseñanza. Sin embargo, será el texto de Emilio, el que de mejor manera exprese el ideario de la Nueva Escuela. Allí Rousseau se enfrenta al autoritarismo, el "intelectualismo" y la desnaturalización de la Escuela Tradicional y proclama el principio del crecimiento espontáneo y natural del niño y la necesidad de concebirlo como un ser independiente y no como un adulto en miniatura. Dado ello, Rousseau se compromete con una enseñanza experimental y reivindica la capacidad natural del niño de generar la dinámica de su propio desarrollo.

Un tiempo después, el pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827) recogerá los planteamientos de Rousseau de la autoformación, pero distanciándose de su individualismo radical. Partiendo de que en la naturaleza infantil siempre existe una tendencia inextinguible a desplegarse por sí mismo, Pestalozzi se declara ferviente partidario de la autoeducación, con el fin de conseguir la autonomía y el desarrollo integral del hombre. Este divulgador de las escuelas tutoriales será quien sienta las bases de un método naturalista e intuitivo basado en un conocimiento sensible de la realidad.

Por su parte, Froebel contribuye a crear las bases de la Escuela Nueva al reivindicar el papel del juego en la educación y al crear los jardines infantiles. Su razonamiento es sencillo, y claro: Si el niño es un ser independiente y no un adulto en miniatura y si ésta es la fase esencial de la vida, es necesario iniciar el proceso educativo lo más pronto posible. Y Froebel fijó su inicio a los dos años. Aun así, sus propuestas se vieron atenuadas por la persecución política a la que se vio sometido bajo la acusación de divulgar ideas ateas y socialistas entre niños de dos a seis años.

El escritor ruso León Tolstoi puede considerarse otro de los precursores de la Escuela Nueva por los trabajos adelantados en su pueblo natal Yasnaia Polonia, en los que privilegia la experimentación y el trabajo afectivo por parte de los maestros y eliminó las normas y restricciones adultas. Sin embargo, quien sienta las bases teóricas de la Escuela Nueva será Herbart, al postular que “solo se aprende aquello que interesa” y al concluir que en tanto la infancia sea una fase independiente y particular del desarrollo, la escuela no puede proponerse la formación para la vida futura, si no que lo deseable es que se constituya en una forma propia de vida del infante.

En nuestro medio, su principal gestor será don Agustín Nieto Caballero (1889-1975), quien creó en Bogotá el Gimnasio Moderno (1914), primera institución de aplicación de la Escuela Activa en América Latina.

La Escuela Nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de transmisiones que se realizaban desde el exterior y se asimilaban por los alumnos. En su lugar, la Nueva Escuela defenderá la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. Manipular es para muchos de sus representantes aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el aprendizaje.

Esta diferente manera de entender la finalidad de la educación y el aprendizaje genera en la escuela una verdadera revolución que se expresara en la búsqueda de unos contenidos, secuencias, metodologías y criterios de evaluación distintos. Aparece, de esta forma, el segundo gran modelo pedagógico de la historia humana: la pedagogía activa. Una pedagogía centrada en el niño y el autoaprendizaje. La pedagogía activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional (Cuadro 2).

El elemento principal de diferencia que establece el activismo proviene de la identificación del aprendizaje con la acción. Se “aprende haciendo” dice Decroly en un intento por sintetizar los lineamientos centrales de la Escuela Nueva. El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en los testimonios de la experiencia; la escuela debe por tanto, crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. El niño pasa, a ser así, el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades, motivaciones e intereses.

El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe preparar al individuo para enfrentar la vida. La escuela debe hacer sentir feliz al niño; aquí y ahora. Por ello, la finalidad de la educación no debe ser solamente cognitiva o instructiva. El niño y el joven deben sentirse seguros y felices; y en dicho proceso es esencial el papel de la escuela.

La escuela debe permitir al niño actuar y pensar a su manera, favoreciendo un desarrollo espontáneo, en el cual el maestro cumpla un papel de segundo orden y se libere el ambiente de las restricciones y las obligaciones propias de la Escuela Tradicional. Este proceso de autoeducación garantizara la experiencia con la seguridad y la autonomía que se requieren en la vida. La escuela dejara de ser un medio artificial separado de la vida, para convertirse en un pequeño mundo real y práctico que pone a los niños en contacto con la naturaleza y la realidad, con la cual los prepara para la vida.

El docente deja su connotación de maestro y se convierte en guía, en acompañante o en facilitador. En sentido estricto, se convierte en partera de las ideas y sentimientos de los niños jóvenes, ya que ellos por si mismos son el motor de su propio desarrollo.

Si la escuela debe prepara 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 se critique el formalismo, el verbalismo y el intelectualismo propio de la Escuela Tradicional. Ya Comenius había escrito en su Didáctica Magna (1657) que, en vez de las palabras frías, lo que hacia falta en las escuelas era el conocimiento directo de las cosas. “En ves de los libros muertos - dice Commenius - ¿porqué no podríamos abrir el libro vivo de la naturaleza? No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud”.Pero quien de manera más argumentada sustentará la necesidad de

recurrir a la propia experiencia será Rousseau, quien con sus posiciones educativas dará pie al famoso refrán que ubica la “experiencia como la madre del conocimiento”. Su vigencia hasta nuestros días es una muestra clara de la permanencia de sus ideas en la cultura humana. La Escuela Nueva, sus seguidores han luchado por vincular la escuela con la naturaleza y con la vida. En sus versiones actuales, la Escuela Nueva propondrá trabajar contenidos ligados con el medio y las condiciones de vida de los enseñantes. A nivel rural se concibe una escuela para favorecer las tareas vinculadas con el agro, y a nivel urbano, una escuela para favorecer el aprendizaje de conocimientos técnicos que faciliten el acceso al trabajo a los estudiantes una vez culmine su proceso escolar. Una escuela contextualizada con las necesidades y las problemáticas de la zona en la que nace.

Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto; y de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto. Al considerar la experiencia como la madre del saber, el activismo adopta una secuenciación de tipo empírico. El punto de partida será la manipulación, la vivencia y el contacto directo con los objetos, el cual se presupone que garantizará la formación de conceptos. De allí el paso a los talleres, las excursiones, los laboratorios, las manualidades hasta la misma educación física que le asignara este enfoque. Al colegio hay que ir a vivenciar, manipular y experimentar. El laboratorio permitirá simular la ciencia. El museo será el lugar en el que se reproduzca de la mejor manera la vida social, geografía y economía de las culturas precedentes. El taller será el lugar para acercarse a la actividad manual. Y la excursión será la manera de vivenciar la geografía e historia condensada. A propósito de nuestro sistema educativo, las consecuencias de haber desaparecido la cátedra de historia en los colegios, han empezado a verse en la amnesia colectiva que se ha apoderado del país. Colombia es uno de los países del mundo que menos atención y esfuerzo le pone a la enseñanza y al estudio de la historia. Hoy la mayoría de los padres de más de diez millones de niños y jóvenes que van a los colegios públicos y privados no saben que esta materia desapareció hace veinte años de los currículos escolares. Por eso, muchos de sus hijos hoy no saben si Nariño es un prócer, un expresidente, un departamento o un frente de las Farc (Revista Semana, Edición-1560- Marzo 2012). Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, la Escuela Nueva da primacía al sujeto, a la experimentación, la vivencia y la manipulación. La Escuela Nueva crea una escuela en primera persona según la terminología de

Not. Se considera que el desarrollo debe ser movido y orientado por una dinámica interna, ya que el alumno lleva en sí mismo los medios de su formación. (Not, 1992). Se trata de una formación en primera persona puesto que el alumno es un yo, es decir, un centro de iniciativas y de gestión de actividades a través de las que se forma. La principal modificación introducida al proceso educativo por la propuesta activista se relaciona con las estrategias metodológicas. Allí está ubicada su principal innovación. Y ello es fácil de comprender si se parte de que el aprendizaje proviene de la experimentación y no de la recepción –como suponía los enfoques tradicionales-. El maestro, el alumno y el saber, necesariamente, deben cumplir funciones diferentes a las que el modelo tradicional les asignaba. Ahora el alumno es el centro, el eje sobre el cual gira el proceso educativo. Sus intereses deben ser conocidos y promovidos por la escuela, ésta debe garantizarle la autoconstrucción del conocimiento, la autoeducación y el autogobierno. Para lograrlo el niño debe retomar la palabra que había monopolizado el maestro en la escuela precedente: en forma de diálogos y discusiones, como propone Cousinet, o en forma de impresas y periódicos infantiles como plantean Freinet y Decroly.

Lo esencial es que el niño descubra por sí mismo el conocimiento. Lo esencial es que él mismo cree e invente sus explicaciones. Y ello no lo puede lograr el maestro sino el estudiante de manera vivencial y manipulativa. La libertad de palabra debe ir acompañada de la acción y para ello hay que permitir al niño observar, trabajar, actuar y experimentar los objetos de la realidad. Así nacen los salones adecuados para los pequeños, propios de la escuela monte-soriana y en los cuales se busca facilitar la acción de los menores. Son las casas de los niños como las llamo Montessori, y no para ellos, con lo cual quiso expresar la reducción de la intervención adulta. Allí todo está hecho a la medida, desde el tamaño de los muebles hasta la decoración. Los métodos activos privilegian la acción pretendiendo encontrar en ella una garantía de la comprensión. El niño debe acercarse a las plantas y a los insectos para conocer las ciencias naturales. Visitando riachuelos, museos y fábricas, conocerá el mundo social y escribiendo se acercará a la literatura.

La evaluación de 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 progresos respecto a sí

mismo y eliminando la competitividad propia de los modelos heteroestructurantes.

Dos debates de los últimos tiempos respecto a la evaluación; de un lado, la reivindicación de una evaluación cualitativa por oposición a una cuantitativa; y de otro, la tesis de que hay que privilegiar los procesos frente a los resultados. Como muy acertadamente dice Coll, para ubicar la debilidad de estos debates y tratar de centrarlos en torno a los aspectos esenciales.

“la cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, sino en asegurarse de que sea significativo (Coll, 1994).

La defensa de un cambio en los fines, criterios y mecanismos en la evaluación expresa de manera clara la visión de la Escuela Activa frente a la educación. Frente a unos criterios ideales y preestablecidos en la Escuela Tradicional, evaluados de manera cuantitativa y con finalidad sumativa, la Escuela Activa postulara una evaluación cualitativa, formativa e integral. En la evaluación se rechazará la pregunta cerrada al identificarla con un supuesto aprendizaje “memorístico”. Se defenderá la pregunta abierta para que el estudiante exponga libremente sus opiniones. Se presupone que la evaluación no puede ser cuantitativa ya que a un ser humano no se le puede reducir a un número. De manera análoga se privilegiará la evaluación formativa para que el diagnóstico dé cuenta del proceso individual frente a las situaciones anteriores y para que su fin no sea determinar la promoción de grado de un estudiante al curso siguiente, sino el de evaluar cómo va el proceso del estudiante en particular. En la siguiente representación, la gráfica intenta facilitar la comprensión del paradigma y los postulados vigentes en la Nueva Escuela y del modelo pedagógico autoestructurante que subyace.

**Cuadro 2. Aspectos relevantes del Modelo Autoestructurante.**

POSTULADOS	DOCENTE	ESTUDIANTE	PRODUCTO
PROPOSITOS	CUMPLE UN PAPEL DE SEGUNDO ORDEN: ACOMPAÑAR AL NIÑO	DESARROLLAR UNA PERSONALIDAD FELIZ, LIBRE Y SEGURA. PREPARARSE PARA ENFRENTAR LA VIDA	EL NIÑO ES CONSIDERADO COMO UN SER HUMANO CON DERECHOS Y CAPACIDADES PARA APRENDER
CONTENIDOS	AYUDA A PREPARAR AL NIÑO PARA ENFRENTAR LA VIDA	ESTUDIA LA NATURALEZA Y LA VIDA MISMA PARA COMPRENDER SU ESENCIA	LA ESCUELA CENTRA SU INTERES EN LAS NECESIDADES, CARACTERISTICAS E INTERESES DEL ESTUDIANTE
SECUENCIACION	MOTIVA AL ESTUDIANTE PARA QUE MANIPULE, OBSERVE, EXPERIMENTE Y CONSTRUYA SU PROPIO CONOCIMIENTO.	SE GUIA POR EL LEMA "SE APRENDE HACIENDO".POR ESO MANIPULA, OBSERVA Y EXPERIMENTA EN CONTACTO DIRECTO CON LA NATURALEZA Y EL LABORATORIO	APRENDIZAJE EMPIRICO. LA MANIPULACION, LA VIVENCIA Y EL CONTACTO DIRECTO CON LOS OBJETOS PERMITIRAN EL APRENDIZAJE, LA FORMACION DE CONCEPTOS
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	CONOCE LAS CARACTERISTICAS DEL ESTUDIANTE Y CONTRIBUYE A SU AUTOCONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO, AUTOEDUCACION Y AUTOGOBIERNO.	ES EL AUTOR DE SU PROPIO CONOCIMIENTO. LA MANIPULACION, LA VIVENCIA Y LA EXPERIENCIA SE CONSTITUYEN EN SUS HERRAMIENTAS PARA APRENDER.	NIÑO INDEPENDIENTE, AUTONOMO, SEGURO Y FELIZ
EVALUACION	EVALUA DE FORMA CUALITATIVA. FORMULA PREGUNTAS ABIERTAS	FORMACION INTEGRAL. PROCURA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO QUE EXPRESA A TRAVES DE ENSAYO EXPERIMENTOS	EVALUACION FLEXIBLE. SE PRIVILEGIA LOS PROCESOS Y NO LOS RESULTADOS

Fuente: De Zubiría, 2005.

## **2. DISEÑO METODOLÒGICO**

### **TIPO DE INVESTIGACION**

El tipo de investigación que se desarrolló fue cualitativa, ya que el objetivo es generar reflexiones a partir de datos recogidos sistemáticamente en los establecimientos educativos, Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco y el colegio San Francisco de Asís . En este trabajo en particular se utilizan datos cualitativos y cuantitativos en torno al sistema educativo de la ciudad de Cali, centrándose en los modelos pedagógicos de la Escuela Tradicional y Escuela Nueva, puntualizando en los colegios Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco y San Francisco de Asís. La investigación se basa en la comparación constante de los datos captados para ir construyendo teoría a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas, entrevistas y de las diferentes actividades que llevaron a la conformación del presenta trabajo. En consecuencia, utiliza y privilegia un proceso de pensamiento inductivo. La recolección de la información y su análisis ha sido en paralelo. La toma de datos ha privilegiado las encuestas y entrevistas pero también por observación, interacción personal, y documentación.

### **CONTEXTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO OFICIALES**

El sistema educativo Colombiano está enmarcado en un sistema capitalista dependiente, atrasado, y deformado en sus estructuras, por el peso del latifundio. Colombia es un país dependiente de los grandes polos del desarrollo capitalista que condicionan las políticas, los planes de desarrollo y de educación.

Estas características se reflejan en las instituciones educativas en diferentes formas. Las Instituciones educativas, con una profunda tradición religiosa son fiel reflejo de un sistema feudal. En las instituciones privadas se observa lo determinante del poder económico para acceder al sistema educativo, es característica de la política de privatización de la educación y es un fiel reflejo de la política neoliberal en los tiempos de la globalización.

La crisis económica, en tiempos de la globalización asiste al salón de clase, en los sectores más vulnerables del sistema educativo. En la actualidad, la deserción escolar y los atrasos en los pagos de matrícula y pensiones mantienen en aprietos a una gran parte de los 1200 colegios privados de la ciudad de Cali, registrados en la alcaldía.

Estos aspectos son los causantes del cierre, en los dos últimos años lectivos (2010-2011- hasta la fecha-) de 153, establecimientos de educación privada, ubicados en el suroriente, Distrito de Agua Blanca, el centro y la zona de ladera, según cifras de la Secretaria de Educación Municipal.

En otros sectores de la ciudad el panorama no es tan incierto. En el sur caleño, por ejemplo en los alrededores de ciudad jardín, ninguno de los colegios tradicionales ha cerrado sus puertas. Así lo aseguran algunos rectores de varios planteles educativos, y el delegado de la Secretaria de Educación encargado de la coordinación en la comuna 22 a la cual pertenecen estos colegios.

De igual forma se debe hacer referencia, a los establecimientos educativos con mejores resultados dentro de las pruebas del Icfes; hacen parte de este grupo 21 instituciones educativas, (todas privadas), que lograron ubicarse dentro de las primeras 100 del país. Dentro de este grupo aparecen los colegios, Colombo Británico, Frei-net, Jefferson, Philadelphia, Liceo Ben Alcázar, el Gimnasio la Colina, los colegios Berchmans y el Mayor Alférez Real.

El Trabajo Final se adelantó en los colegios, el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco y el Colegio San Francisco de Asís. La selección de estos establecimientos educativos no fue al azar. Entre las instituciones privadas más representativas de la ciudad de Cali, según las pruebas del Icfes, se seleccionó algunos entre las que sobresalían, el colegio Berchmans, y León de Greiff.

Para sorpresa del investigador del presente trabajo, se presentó rechazo por parte de las diferentes instituciones privadas seleccionadas, dificultando las labores investigativas. Solo los colegios Técnico Industrial San Juan Bosco y el colegio San Francisco de Asís, permitieron la realización del trabajo. Lo que permitió llevar a cabo la entrevista y encuesta a los docentes y estudiantes seleccionados. Hubo una alta inversión en tiempo pero se logro el objetivo. El trabajo de encuestar a los estudiantes de ambas instituciones permitió interactuar con ellos.

El Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, es una institución educativa, dirigida por la comunidad salesiana, Sociedad Religiosa fundada por San Juan Bosco con el fin de realizar en la iglesia el proyecto de ayudar en el crecimiento integral de los jóvenes, a través de la educación y la evangelización.

El Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) está procediendo según los criterios y orientaciones del cuadro de referencia fundamental de la pastoral juvenil salesiana. El proyecto no sólo es un texto que se asume en el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco. Es fundamentalmente un proceso mental y comunitario de implicación dentro de toda la comunidad Educativa Pastoral.

El instituto Técnico Industrial San Juan Bosco se encuentra ubicado en la comuna 3 calle 8 No 14 -75 Barrio San Juan Bosco, ciudad de Cali. Caracterizado por la presencia industrial y comercial en el sector.

Sus niveles formativos son: preescolar, básica primaria, básica secundaria, y media técnica industrial. Su formación técnica abarca artes graficas, dibujo técnico, electrónica, eléctrica, y mecánica industrial. Su cuerpo estudiantil lo conforman 650 estudiantes. Su planta de docentes esta conformada por 80 profesores en las diversas áreas del conocimiento, y por profesionales de diversas carreras, como ingeniería, arquitectura, pertenecientes al estatuto 1278, y 2230 ubicados en el escalafón en sus diferentes categorías.

El colegio San Francisco de Asís su Misión esta enmarcada en la formación de niños y jóvenes integrales, alegres y competentes teniendo en cuenta la filosofía franciscana. Esta es una institución certificada y reconocida por su formación, con énfasis en ingles, y especialización en informática y sistemas, mediante una acción innovadora sostenida por sus valores Franciscanos-Capuchinos.

Su modelo pedagógico y su Proyecto Educativo Institucional, asume tener clara conciencia de la visión del hombre, de la quien va a educar. Reflexionar y profundizar el fin de la actividad educativa. Asumir los valores Humano-Evangélico-Franciscano. Aceptar en los hechos que la educación se realiza en libertad para la liberación. El colegio San Francisco de Asís esta ubicado al norte de la ciudad de Cali, calle 52 No 14-40 Barrio Chapinero.

Los docentes del colegio San Francisco de Asís pertenecen a ambos escalafones, 2230 y 1278, la mayoría son licenciados, pero encontramos algunos Ingenieros, contadores etc.

La estructura de costos del colegio San Francisco de Asís como del Instituto Técnico Industrial san Juan Bosco, refleja que sus alumnos pertenecen al estrato 3 y 4 (Anexo F).

Los niveles formativos que imparte el colegio San Francisco de Asís van desde, pre-escolar, jardín y transición, básica primaria, básica secundaria, media técnica con énfasis informática sistemas e ingles.

De igual manera el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco. Con énfasis en: encuadernación, dibujo técnico, electrónica, eléctrica, mecánica. Ambas instituciones educativas, disponen de la infraestructura técnica para su actividad docente, con su correspondiente sala de informática y con disponibilidad de suficientes computadores.

El diseño metodológico se centró en la recolección de información a través de la aplicación de una encuesta estructurada a docentes, encaminada a obtener los elementos necesarios para concretar la realización del trabajo de grado. De igual forma se aplicó una entrevista a un grupo determinado de docentes que participaron de la encuesta.

Con el objeto de confrontar la información obtenida, se elaboró un cuestionario dirigido a los estudiantes, donde se consideraron; en primer lugar las actividades del docente en su entorno pedagógico, en segundo lugar la importancia de los contenidos en la vida del estudiante, y en tercer lugar, la utilización por parte del docente de los elementos necesarios para su actividad docente. Antes de aplicar la encuesta definitiva.

## **APLICACIÓN DE ENCUESTA ESTRUCTURADA**

Se aplicó una encuesta que consta de 13 preguntas con respuestas cerradas. Las respuestas son cerradas con el fin de acelerar y hacer más certero el proceso de tabulación de la información. Si bien este tipo de respuestas tienen el inconveniente que no permiten ampliar la información, esta situación fue suplida a través de encuestas dirigida en el aula de clase a los estudiantes, de igual forma con la realización de una entrevista a los docentes encuestados (Anexo A).

La encuesta se realizó a cuarenta docentes del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco y cuarenta docentes del Colegio San Francisco de Asís.

La encuesta fue elaborada considerando los aspectos determinantes de los modelos de Escuela Tradicional y Nueva Escuela. Dependiendo de las respuestas del docente encuestado, se considera dentro de un modelo u otro.

Las preguntas pretenden conocer los elementos que determinan el modelo de Escuela; así, cada pregunta busca conocer:

1. si los docentes consideran a los estudiantes como un actor importante del proceso de enseñanza.
2. la concepción que los docentes tienen acerca de la capacidad de los estudiantes.
3. la forma como los docentes desarrollan sus clases.
4. si para el docente son importantes las opiniones de los estudiantes.
5. la concepción que tiene el docente sobre la diferencia entre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza y sobre el papel que debe cumplir la Escuela.
6. la motivación de los docentes para cambiar o la resistencia al cambio.
7. el propósito o enfoque que debe guiar a la Escuela
8. lo que es importante para los docentes durante el proceso de enseñanza.
9. el grado de importancia que el docente le otorga a los diferentes aspectos presentes en los procesos de enseñanza.
10. qué es lo importante para el docente en el desarrollo de sus clases.
11. la innovación o el apego a lo tradicional en el desarrollo de las clases.
12. la capacidad de los docentes para implementar innovaciones tecnológicas durante sus clases.
13. la preocupación de los docentes, por reflexionar con sus colegas, los métodos, como los procesos de enseñanza

## REALIZACION DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Se realizó una entrevista estructurada a cada uno de los docentes encuestados con el fin de ampliar, corroborar y confrontar la información consignada por los mismos en el momento que aplicaron o respondieron la encuesta de preguntas y respuestas cerradas.

La entrevista es de tipo estructurada, porque las preguntas fueron diseñadas con anterioridad a la realización de la entrevista y además se aplicó por igual a cada uno de los docentes que previamente fueron encuestados. A todos los entrevistados se les hizo las mismas preguntas. Esta entrevista fue elaborada después de obtener los resultados de la encuesta, para cruzar información con la encuesta y verificar la confiabilidad de la suministrada por la misma (Anexo B).

## REALIZACION DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

Con el objeto de confrontar la información obtenida, de la encuesta y entrevista a los docentes, se elaboró un cuestionario dirigido a los estudiantes, donde se consideraron:

- ✚ las actividades del docente en su entorno pedagógico.
- ✚ la importancia de los contenidos en la vida del estudiante.
- ✚ la utilización por parte del docente de los elementos didácticos técnicos o tecnológicos.

Con el objetivo de ampliar la información, se encuestó a 20 estudiantes del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, y 20 estudiantes del colegio San Francisco de Asís. Las respuestas están enunciadas, como: nunca, algunas veces, casi siempre, siempre (Anexo C).

Las preguntas de la encuesta a estudiantes buscaban, indagar las siguientes categorías:

1. cuál es la importancia que los docentes les conceden a los estudiantes.
2. si los docentes motivan a sus estudiantes en los temarios a desarrollar
3. si para los docentes es importante la comprensión y participación de sus estudiantes en los temas desarrollados en clase
4. mide la importancia del estudiante para el docente en el proceso de enseñanza.
5. mide la importancia de la evaluación, para el docente.
6. indaga el manejo que le da el docente, a la evaluación en el proceso de enseñanza.
7. mide como considera el docente, a sus estudiantes; participantes activos del aprendizaje o sujetos pasivos frente al aprendizaje.
8. mide la categoría o prioridad que le otorga, el docente a sus estudiantes
9. indaga sobre el papel del docente, en la vida del estudiante.
10. indaga si los docentes estimulan el interés de los estudiantes por aprender
11. mide la utilización de recursos didácticos o estrategias en sus clases
12. indago si los docentes abordan los temas de interés de sus estudiantes.
13. busca conocer los recursos, técnicos, tecnológicos o didácticos, entre otros, implementados por los docentes en sus clases.

## PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE LA INFORMACION OBTENIDA

Se tabuló el total de respuestas a cada pregunta, obtenidas en las encuestas, tanto a docentes como a estudiantes, información que se procesó en base a la estadística descriptiva, para expresarla en valores relativos, en este caso, en porcentajes del total de respuestas. Se procedió de igual forma con las entrevistas. Los resultados se presentaron para su visualización en diagramas de distribución de frecuencias, empleando gráficas de barras.

Se evaluó la información contra el modelo teórico de la Escuela Tradicional y Nueva Escuela, por comparación con las características de los modelos (Escuela Tradicional, Cuadro 1 y Nueva Escuela, Cuadro 2). Para determinar con cuál de los modelos tiene más afinidad la información de cada uno de los establecimientos educativos Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco y Colegio San Francisco de Asís.

La comparación se efectuó en los aspectos relacionados con propósitos del modelo, contenidos, secuenciación, estrategias metodológicas, y evaluación del modelo educacional.

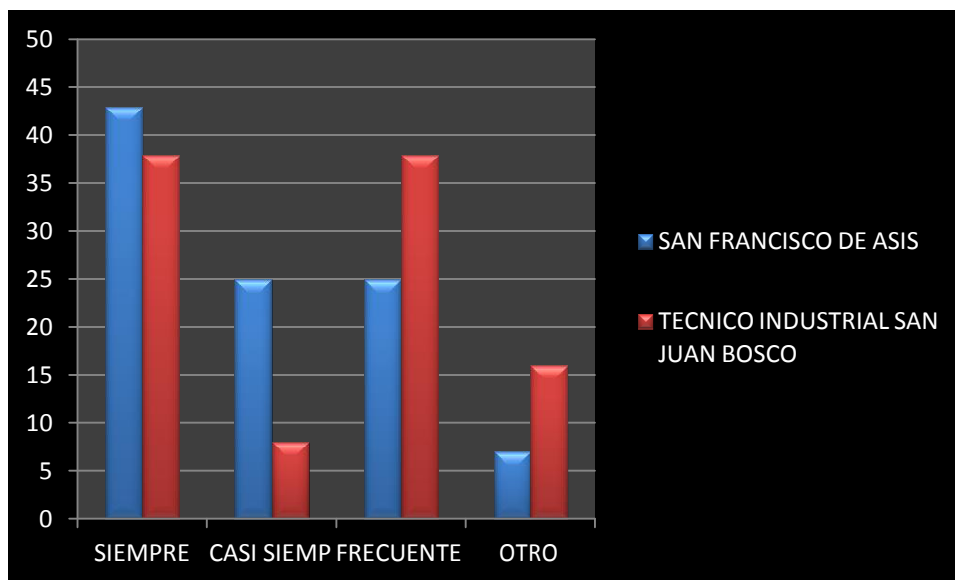
### 3. RESULTADOS

Una vez comparada la información de las encuestas a docentes y estudiantes y de la entrevista a docentes, con las características de los modelos autoestructurante y heteroestructurante (Cuadros 1 y 2), se construyeron los resultados que a continuación se examinan.

#### COMPARACIÓN CON RESPECTO A LOS PROPOSITOS DEL MODELO

A la pregunta: *¿al desarrollar sus clases utiliza la estrategia de explicar y dictar?* Las Respuestas de los docentes de ambas instituciones muestran un elevado porcentaje de docentes de ambas instituciones implicados en el uso de la estrategia del dictar y explicar (Figura 1).

**Figura 1. Respuesta de los docentes a la pregunta de la encuesta, ¿al desarrollar sus clases utiliza la estrategia de explicar y dictar?**

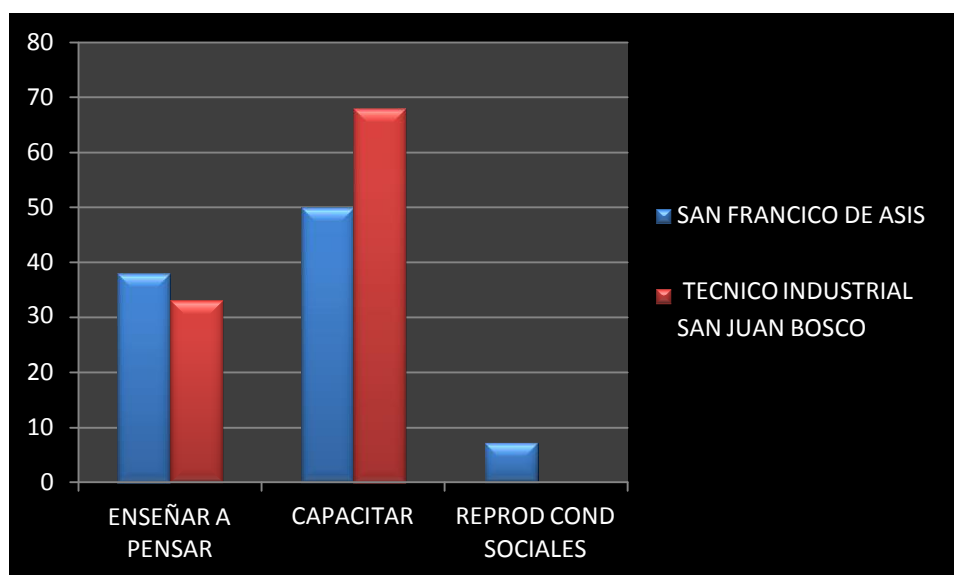


Como lo ilustra la Figura 1, tanto en el Colegio San Francisco de Asís, como el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, sólo entre el cinco y el quince por

ciento de los docentes recurre a otras estrategias, tales como discusiones en clase, debates, mesas redondas, salidas fuera del aula, museos, películas, etc.

Con respecto a la pregunta: *¿en su opinión la escuela en su proceso de enseñanza y en los procesos de aprendizaje debe, enseñar a pensar, capacitar o reproducir las condiciones sociales?* Las respuestas de los docentes de ambas instituciones se centraron en la capacitación como prioridad de la educación, (50 a 68 %), es decir, que la función de la escuela es la de transmitir los saberes específicos. De otro lado, entre un 30 a 38% de los docentes de ambas instituciones plantearon el enseñar a pensar como prioridad (Figura 2).

**Figura 2. Respuestas de los docentes a la pregunta, de la encuesta, ¿en su opinión la escuela en su proceso de enseñanza y en los procesos de aprendizaje debe, enseñar a pensar, capacitar o reproducir las condiciones sociales?**

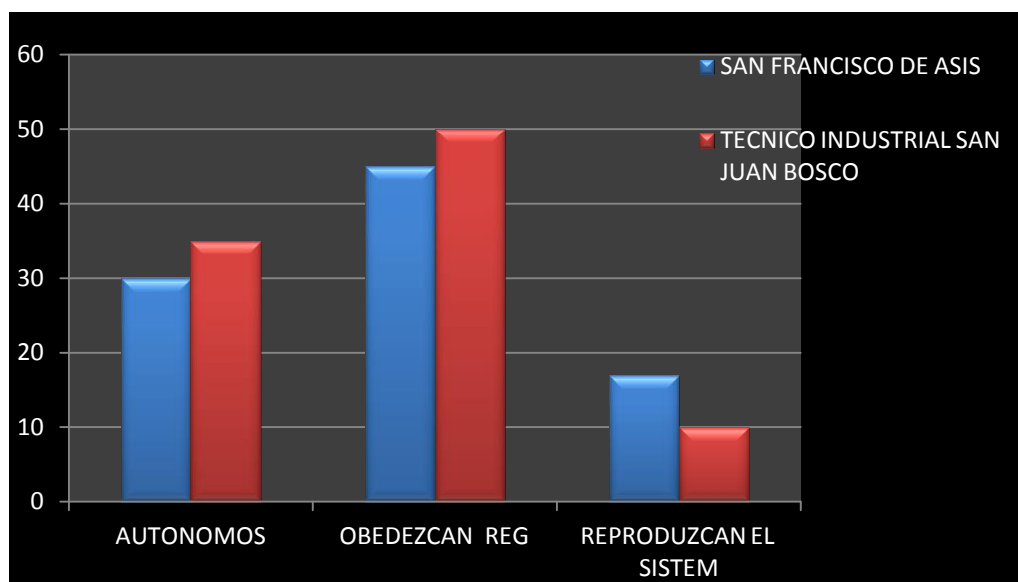


Esta pregunta buscaba conocer la concepción que tiene el docente sobre la diferencia entre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza y sobre el papel que debe cumplir la Escuela, mas ninguno hizo claridad sobre la diferencia entre los procesos de la enseñanza y los procesos del aprendizaje.

Con respecto a los propósitos del modelo, la pregunta de la encuesta a los profesores, más representativa fue: *¿en su opinión, la escuela debe ser un espacio para que los estudiantes sean autónomos, obedezcan reglas o reproduzcan el sistema?*

La Figura 3 y el Cuadro 3 muestran las repuestas de los docentes de ambas instituciones.

**Figura 3. Respuestas de los Docentes a la pregunta de la encuesta, ¿en su opinión, la escuela debe ser un espacio para que los estudiantes sean autónomos, obedezcan reglas o reproduzcan el sistema?**



En ambas instituciones se observa entre un 43 a un 50 por ciento de docentes que ven la escuela como un espacio para enseñar a obedecer, cumplir y acatar hoy, para que los adultos del mañana se enfrenten con éxito a las tareas repetitivas y mecánicas que les demanda la vida.

**Cuadro 3. Respuestas de los docentes a la pregunta 2 de la entrevista**

¿Considera que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son dos de los propósitos esenciales de la educación?		
RESPUESTAS EN PORCENTAJE	Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco 65 % Docentes	Colegio San Francisco de Asís 70% de Docentes
RESPUESTA DE LOS DOCENTES		
La función de la escuela es la de transmitir los saberes específicos, y generar la disciplina que permita al estudiante las herramientas para desenvolverse en un medio social		

El pensamiento que subyace a las diferentes respuestas se ha generalizado tanto en el sistema educativo, que parece imposible pensar una escuela en la que el fin último sea el aprendizaje. El estudiante es identificado como un receptor, que su objetivo es asimilar retener y reproducir los saberes que le fueron transmitidos. Por lo tanto el estudiante es considerado como un sujeto inmaduro, que debe ser encarrilado y disciplinado desde afuera, el aprendizaje como un proceso de asimilación de los modelos culturales y la escuela como un espacio para enseñar a obedecer, cumplir y acatar hoy para que en el futuro se enfrenten con éxito las tareas que le traerá la vida (Cuadro 3).

En este aspecto, el paradigma ha sido profundamente efectivo, ya que como infiere Kuhn, los paradigmas son aceptados por la comunidad y es a partir de ellos como se observa, se explica y se interpreta el mundo material y simbólico.

La pedagogía activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional. El elemento principal de diferencia que establece el activismo proviene de la identificación del aprendizaje con la acción. "Se aprende haciendo" dice Decroly en un intento por sintetizar los lineamientos centrales de la Nueva Escuela. (DE ZUBIRIA, J.2005). El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia; la escuela debe, por tanto, crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. El niño pasa a ser, así, el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades, motivaciones e intereses.

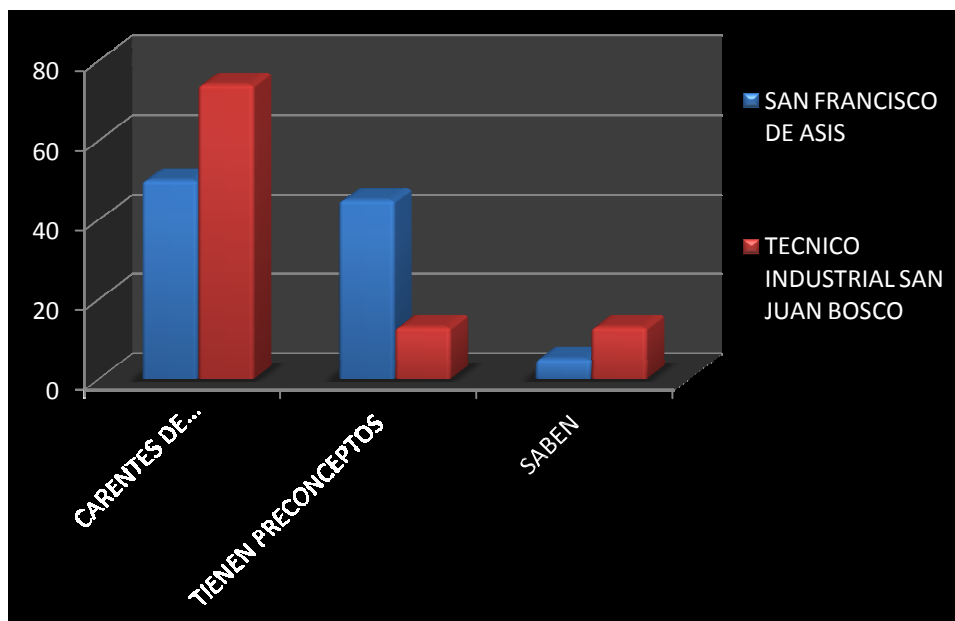
En resumen, los propósitos esenciales de la educación para ambas instituciones son la transmisión de saberes específicos y generar la disciplina para el desempeño social del estudiante.

## **COMPARACIÓN CON RESPECTO A LOS CONTENIDOS DEL MODELO**

A la pregunta de la encuesta: *Al planear una clase parte de la premisa que los estudiantes son: carentes de conocimiento, tienen preconceptos, saben.* Se observa que en un alto porcentaje los docentes de ambas instituciones consideran a sus estudiantes carentes de conocimientos es decir, la escuela es el lugar para transmitir los conocimientos específicos, para transmitir los contenidos (Figura 4).

En ambas instituciones el profesor está convencido de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar a ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes. Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otros términos, no se le respeta, ni se le reconoce como un pensador.

**Figura 4. Respuestas de los Docentes a la pregunta de la encuesta ¿Al planear una clase parte de la premisa que los estudiantes son: carentes de conocimiento, tienen preconceptos, saben?**



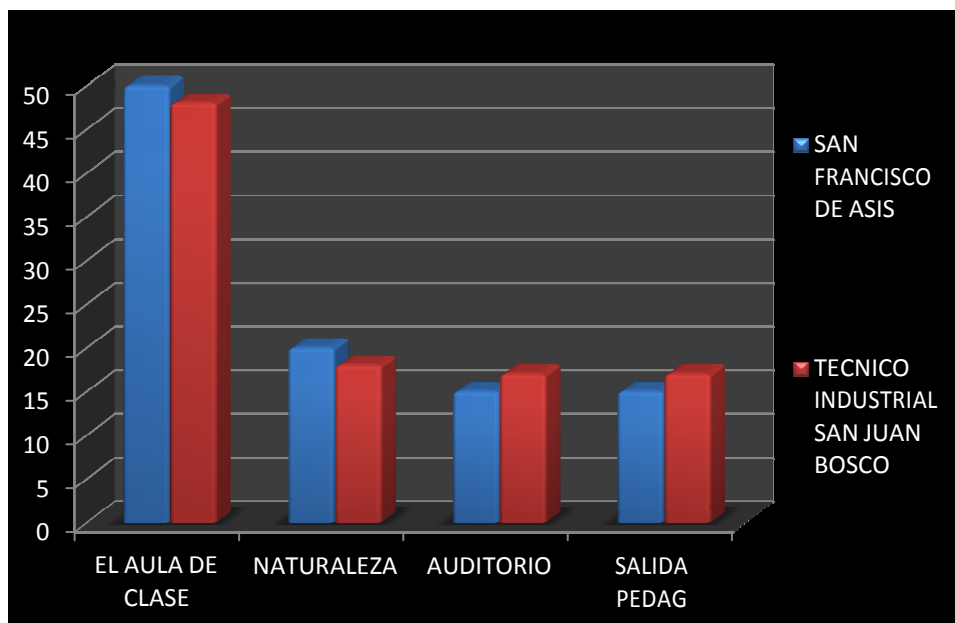
La definición de Freud, hay que repetirla una y mil veces; el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se le puede llamar educar.

En la búsqueda de alternativas para la práctica pedagógica, con el objeto de observar el papel del docente en la búsqueda del contacto con la realidad, se formuló la siguiente pregunta:

*¿Al explicar un tema de su asignatura, prefiere el aula de clase, la naturaleza, el auditorio o la salida pedagógica?*

En las respuestas se observa un alto porcentaje de docentes de ambas instituciones que prefieren el aula de clase a cualquier otra alternativa. Es decir, el maestro es el centro de la clase magistral y el salón su templo (Figura 5).

**Figura 5 Respuestas de los Docentes a la pregunta de la encuesta ¿Al explicar un tema de su asignatura, prefiere el aula de clase, la naturaleza, el auditorio o la salida pedagógica?**



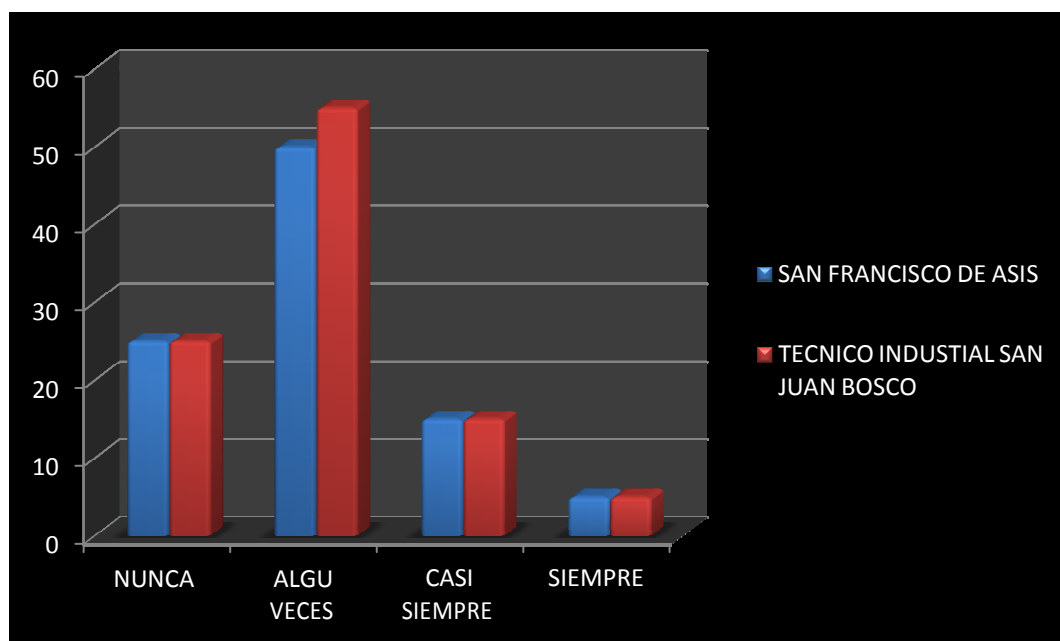
La finalidad de la educación tradicional es la de dotar a sus estudiantes de los saberes enciclopédicos y las normas de convivencia social acumulados por siglos.

La actividad docente fuera del aula deja de ser un medio artificial separado de la vida, para convertir la escuela en un mundo real y práctico, la vivencia y la experimentación son condición y garantía del aprendizaje, que coloca a los estudiantes en contacto con la naturaleza y la realidad, con lo cual los prepara para enfrentar la vida. Es decir 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.

Con respecto a los estudiantes, la pregunta de la encuesta que se sometió a análisis fue: *¿Interesantes los temas y la forma en como se abordan?*

Un alto porcentaje de los encuestados de ambas instituciones educativas (48% en San Francisco de Asís, 52% en el Técnico Industrial San Juan Bosco) expresa, que algunas veces observan interesantes, los temarios desarrollados y de igual forma, la manera en que se abordan en clase. Esta respuesta está reflejando el poco predominio asignado a los intereses y necesidades de los estudiantes (Figura 6). Lo ideal es que los estudiantes siempre observaran interesantes los temarios y la forma como se desarrollan, o casi siempre, pero no algunas veces como fue su respuesta

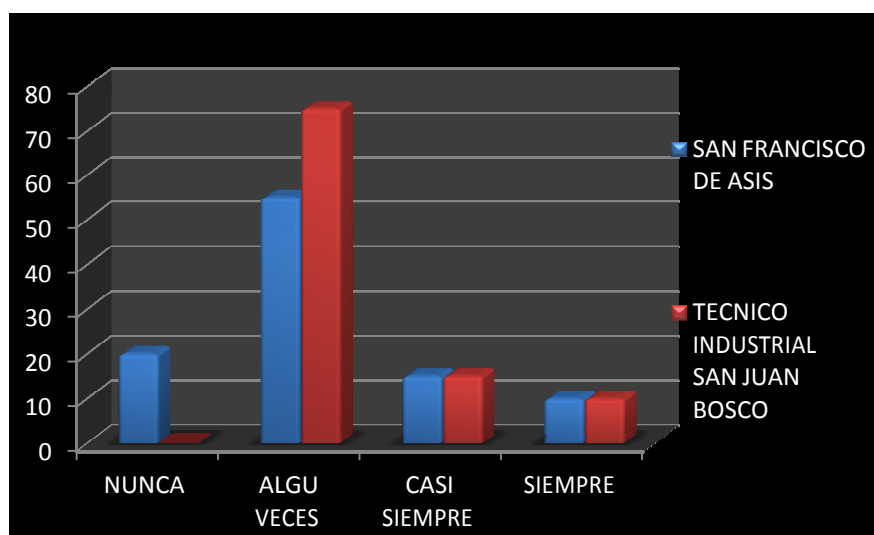
**Figura 6. Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta *¿Interesantes los temas y la forma en como se abordan?***



Con respecto a la pregunta, de la encuesta a las estudiantes sobre, la aplicación de las enseñanzas de los docentes en la vida diaria: *¿Te parece que las enseñanzas de tu profesor las aplicas en tu vida diaria?* Los estudiantes respondieron:

En un alto porcentaje, (50% en la i. e. San Francisco de Asís, 70% en la i. e. Técnico Industrial San Juan Bosco) los estudiantes encuestados de ambas instituciones educativas, expresarán, que algunas veces son aplicadas en la vida diaria las enseñanzas de sus profesores. Esta respuesta está reflejando los contenidos educativos desligados con el medio y con las condiciones de vida de los estudiantes. Vistas las cosas de esta manera, los contenidos se equiparan a un montón de informaciones desligadas entre sí y por fuera de los intereses estudiantiles. Este tipo de respuestas sorprende, mucho mas cuando se trata de una escuela para favorecer el aprendizaje de conocimientos técnicos, es decir se encuentra al margen de las necesidades y de los intereses estudiantiles (Figura 7).

**Figura 7 Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta ¿Te parece que las enseñanzas de tu profesor las aplicas en tu vida diaria?**



En la entrevista a los docentes, llama la atención las respuestas a la pregunta, sobre el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos (Cuadro 4).

Esta respuesta parte de una identificación de las ciencias con las informaciones y los conocimientos específicos. Las ciencias pierden su carácter de estructuras generales y abstractas para explicar lo real. Los conceptos espontáneos se adquieren empíricamente, comparando las características externas y partiendo visualmente de lo concreto y perceptible. Por ello pueden ser adquiridos sin la necesidad de escuelas.

**Cuadro 4. Las respuestas de los docentes a la pregunta 6 de la entrevista.**

¿En el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos, está de acuerdo con la expresión: la experiencia es la madre del conocimiento?		
RESPUESTAS EN PORCENTAJE	Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco 80 % Docentes	Colegio San Francisco de Asís 85% de Docente
<p><b>RESPUESTA DE LOS DOCENTES</b></p> <p>El aprendizaje es resultado de la experiencia sensible con los objetos y por tanto, solo los objetos y vivencias mas próximas y tangibles pueden servir de punto de partida al conocimiento; luego la experiencia es la madre del saber, es la madre del conocimiento.</p>		

Los conceptos científicos tienen una naturaleza distinta, (como lo demostró Vygotsky, 1992) ellos expresan las características internas de la naturaleza y la sociedad y por lo tanto no son perceptibles directamente de la realidad. Por ejemplo la ley de gravitación no es directamente visible al ojo humano, como tampoco los átomos, o la relación entre la inflación y la devaluación de las monedas.

Los conceptos científicos adquieren su sentido y validez en tanto hagan parte de un sistema de proposiciones organizado y jerarquizado ya que son teóricos y abstractos. Por ello no son aprehendidos en la experiencia cotidiana, requieren de un mediador; requieren de un maestro y una escuela que deliberada e intencionalmente este interesada en que sus alumnos logren aprehenderlos y que diseñe metodologías que garanticen que dicho proceso puede darse adecuadamente.

La escuela tradicional convirtió los conocimientos específicos 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 acumuladas por siglos. Lo particular se impone sobre lo general. Es una escuela hecha y pensada en singular.

Se concluye entonces que ambas instituciones educativas tienen una marcada tendencia hacia el modelo de escuela tradicional.

### **COMPARACIÓN CON RESPECTO A LA SECUENCIA DEL MODELO**

Aquí el interés se centró en las preguntas de la entrevista a los docentes, las que permiten conocer sus conceptos sobre este tópico.

Las respuestas, muestran un enfoque con carácter acumulativo, sucesivo y continuo. Esto implica que en el plano de la secuencia aparecen diferentes formas de organizar los contenidos (Cuadros 5 y 6).

El presupuesto del que se parte es que para aprender a multiplicar, es necesario que antes se enseñe a sumar y ambas operaciones son necesarias para aprender a dividir. De manera similar en ciencias sociales, primero la historia de América, luego la historia humana y ambas llevan a la historia nacional.

La pregunta sobre cuándo enseñar esto o aquello, aparentemente viene ya resuelta en el currículo, en el texto o en la programación oficial. El problema no solo consiste en la ausencia de reflexión en torno a la secuenciación, sino en la ilusión de que no es posible hacerlo de otra manera. Parece como si la secuenciación conocida correspondiera a una secuenciación natural de los contenidos.

**Cuadro 5. Las respuestas de los docentes a la pregunta 1 de la entrevista**

¿Cuándo enseña un tema prefiere seguir ideas, formas y procedimientos empleados con anterioridad?		
RESPUESTAS EN PORCENTAJE	Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco 48 % Docentes	Colegio San Francisco de Asís 55% de Docente
<p><b>RESPUESTA DE LOS DOCENTES</b></p> <p>Siempre recorro a la experiencia anterior, ya que cada grupo es diferente; además los profesores del nivel anterior, me entregan un alumno con la información necesaria, para la comprensión del nuevo nivel, de igual manera mi actividad, yo entrego un estudiante capaz de responder el próximo nivel.</p>		

Al considerar los docentes de ambas instituciones educativas (Técnico Industrial San Juan Bosco y San Francisco de Asís), la experiencia como la madre del saber, necesariamente adoptan una secuenciación de tipo empírica (Cuadro 4). El punto de partida será la manipulación, la vivencia y el contacto directo con los objetos, el cual se presupone que garantizará la formación de conceptos. De allí la importancia de los talleres, las excursiones, los laboratorios, los museos, etc.

**Cuadro 6. Las respuestas de los docentes a la pregunta 7 de la entrevista.**

¿Considera, que cada estudiante entiende de una manera diferente sus explicaciones de la clase?		
RESPUESTAS EN PORCENTAJE	Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco Docentes 55 %	Colegio San Francisco de Asís de Docente 60%
<p><b>RESPUESTA DE LOS DOCENTES</b></p> <p>Los estudiantes vienen nivelados, con el suficiente conocimiento para garantizar un buen desempeño, sino su entendimiento es diferente para cada uno y se perdería la continuidad en la preparación del estudiante.</p>		

Si se remite el lector a la Figura 5 donde se da respuesta a la pregunta sobre: *¿Al explicar un tema de su asignatura, prefiere el aula de clase, la naturaleza, el auditorio o la salida pedagógica?* Se observa un alto porcentaje de docentes de ambas instituciones que prefieren el aula de clase a cualquier otra alternativa.

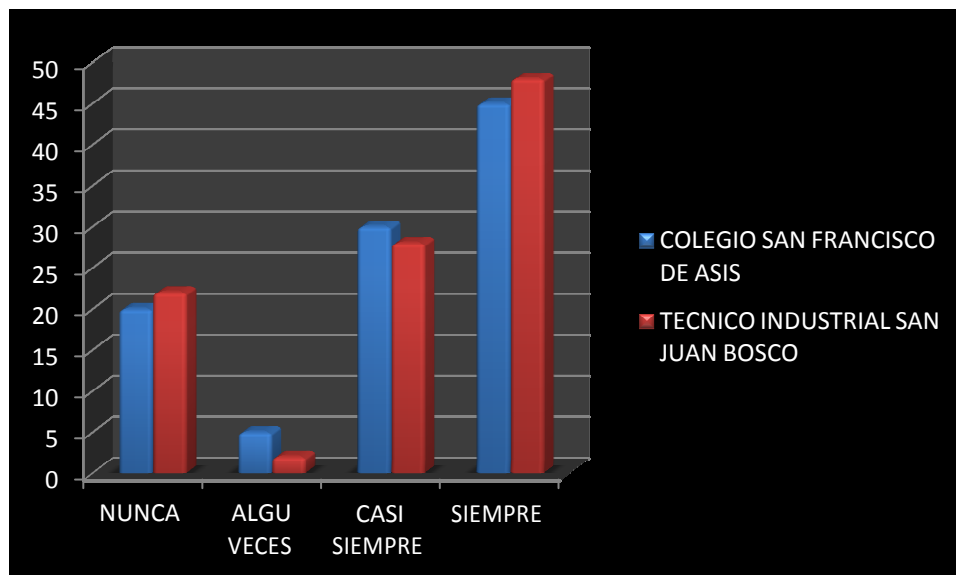
Aquí aparece una gran contradicción: por un lado, se considera el aprendizaje resultado de la experiencia sensible con los objetos, y por el otro lado, algunos docentes prefieren el aula de clase a la salida pedagógica, a los talleres, a la práctica.

Con el objeto de poder observar la tendencia con claridad, se remite al lector a la encuesta realizada a los estudiantes sobre las diferentes ayudas técnicas utilizadas por los docentes en su actividad cotidiana. La pregunta trece de la

encuesta a los estudiantes permite observar la utilización de las diferentes herramientas técnicas tales como: tablero, libros, diccionarios, láminas, cuadros, mapas, videos, películas, guías, talleres diseñados, carteleras, fichas de juego, diapositivas o acetatos, laboratorios, computadores, programas computarizados, otros.

La respuesta a esta pregunta se agrupó en cuatro categorías: *nunca las ha utilizado, algunas veces, casi siempre, o siempre* (Figura 8). Un alto porcentaje de docentes de ambos colegios (44% y 48%) hacen uso permanente (siempre) del tablero, la tiza o el marcador y los libros. Entre un 20% a 22% de docentes de ambos colegios nunca utilizan laboratorios, computadores, programas de computación diapositivas o acetatos. Entre un 28% a 30% de docentes de ambos colegios casi siempre recurren a la utilización en su actividad docente a los computadores, programas computarizados, talleres con sus correspondientes guías laboratorios y son muy versátiles en su actividad docente (Figura 8).

**Figura 8 .Respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre la uso de elementos pedagógico tales como, computadoras, diapositivas, laboratorios, acetato, talleres etc, de sus docentes.**



Estos porcentajes en la utilización de los elementos técnicos reflejan la contradicción que se observó en la Figura 5, un grupo de docentes están enmarcados en enclaustrar las clases, con sus elementos tiza o marcador, y tablero; mientras otro grupo de docentes recurre a la búsqueda de nuevas herramientas, a la experimentación, a la vivencia, al contacto directo con los objetos, el cual se presupone que garantizará la formación de conceptos.

El conocimiento, para el enfoque tradicional, es acumulativo, sucesivo y continuo; una secuencia como la anterior refleja esta característica. De igual forma, al considerar la experiencia como la madre del saber, se adopta una secuenciación de tipo empírico; al colegio hay que ir a vivenciar, manipular y experimentar. Es decir, la contradicción que se observa es es la misma que existe entre las concepciones de la Escuela Tradicional y la Nueva Escuela, en el marco de la secuenciación.

La pedagogía tradicional no es genética. Para ella no importa si se enseña a un niño, un adolescente o un adulto. No existen ni los periodos, ni las etapas, ni los ciclos, ni la crisis del desarrollo. Lo único claro es que el alumno no sabe, y el maestro que sí sabe le debe enseñar.

En síntesis, se podría decir que el principio sobre la linealidad y la continuidad en la educación - que postula la Escuela Tradicional - fue desvirtuado por la psicología genética al identificar los cuatro ciclos o grandes periodos evolutivos y al encontrar diferencias significativas en la comprensión y explicación del mundo en cada uno de ellos. A nivel de las actividades rectoras postuló como actividades dominantes el juego en los infantes, y la actividad colectiva en los adolescentes. Es inaplazable para la pedagogía entender que existen ciclos diferenciados y que de allí se derivan implicaciones pedagógicas significativas; en particular, en lo que tiene que ver con la construcción de currículos, para ello es esencial sustituir los conceptos de edad cronológica y de edad mental por el de edad de desarrollo. Sin olvidar que las formas de pensamiento y de representación de la realidad varía significativamente entre los niños y los adultos.

## COMPARACIÓN CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL MODELO

Con respecto a las estrategias metodológicas, el interés se centró en la encuesta a los docentes y a los estudiantes, con el objeto de dilucidar los lineamientos que identifiquen las características del modelo.

En el caso de la pregunta: *¿al desarrollar sus clases utiliza la estrategia de explicar y dictar?* Las Respuestas de ambas instituciones muestran un elevado porcentaje de docentes del colegio San Francisco de Asís y del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco que privilegian el uso de la estrategia del dictar y explicar, por sobre cualquiera otra (Figura 1).

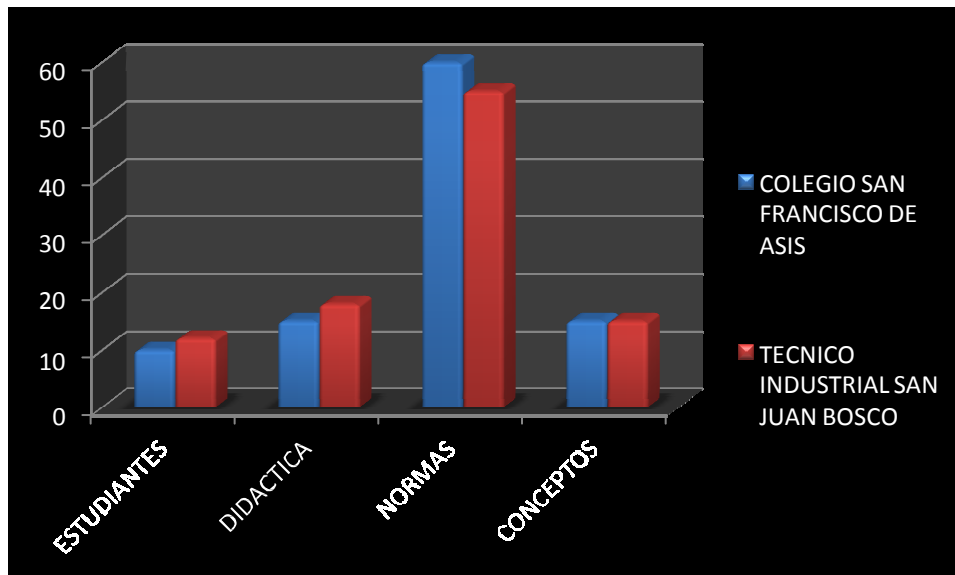
Como lo muestra la Figura 1, en el Colegio San Francisco de Asís, así como en el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, un 35 y un 45 % de sus docentes, respectivamente, recurren siempre a explicar y dictar sus temarios en clase. Entre el cinco y el quince por ciento de docentes recurren a otras estrategias, tales como discusiones en clase, debates, mesas redondas, salidas fuera del aula, museos, películas, etc.

Lo que se observa aquí es al maestro en su función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno cumple el papel de receptor del conocimiento.

Frente a la pregunta de la encuesta a los profesores: *¿en su opinión, la escuela debe ser un espacio, para que los estudiantes sean autónomos, obedezcan reglas o reproduzcan el sistema?* En ambas instituciones se observa entre un 43 a un 50 por ciento de docentes que ven la escuela como un espacio para enseñar a obedecer. Cumplir y acatar hoy, para que los adultos del mañana se enfrenten con éxito a las tareas repetitivas y mecánicas que les demanda la vida.

Las preguntas de la encuesta y la entrevista a los docentes, sobre la importancia en el proceso de la enseñanza, de los estudiantes, la didáctica, las normas y los conceptos y acerca de la modificación del programa, permite clarificar el papel de los elementos prioritarios del proceso educativo. A este respecto, los docentes de ambas instituciones educativas tienen como prelación determinante del proceso educativo las normas y la inamovilidad del programa (Figura 9, Cuadro 7).

**Figura 9. Respuestas de los docentes a la pregunta de la encuesta sobre la importancia en el proceso de la enseñanza, de los estudiantes, la didáctica, las normas y los conceptos**



La escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor del conocimiento. 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.

La disciplina creará el ambiente para el aprendizaje, garantizadas la atención y la disciplina, la exposición del profesor debe conducir al aprendizaje, de allí la prelación sobre las normas que consideran los docentes de ambas instituciones.

**Cuadro 7. Las respuestas de los docentes a la pregunta 4 de la entrevista.**

¿Modifica el programa si observa un marcado interés de sus estudiantes por un tema diferente?		
RESPUESTAS EN PORCENTAJE	Colegio Técnico Industrial San Juan Bosco 60% Docentes	Colegio San Francisco de Asís 65% de Docentes
RESPUESTA DE LOS DOCENTES		
No, los programas no se pueden modificar, porque se tiene que cumplir con unos temarios establecidos, lo que si regularmente se hace, es clarificar los cuestionamientos, o las dudas de los estudiantes durante las clases		

Se observa que el estudiante es un elemento pasivo del proceso, que si atiende como es debido, y si cumple y se ejercita, podrá captar la lección enseñada por el maestro. Y como se presupone que el alumno siempre aprende igual, el maestro siempre debe enseñar igual. En el enseñar a obedecer esta inmerso el concepto de disciplina, luego ésta creará el ambiente para el aprendizaje. En el proceso educativo formal intervienen los estudiantes, el maestro y el saber, actuando en un contexto determinado. La relación que se establece y el papel asignado a cada uno de ellos determinan las estrategias metodológicas o didácticas a desarrollar en el salón de clase.

La relación y el papel cumplido por los elementos señalados no son ajenos a la postura asumida ante el individuo y la sociedad ni ante los temas seleccionados o a su estructura y organización. De esta manera se observa que se dan las condiciones propicias para una metodología en la cual prime el carácter expositivo y de transmisión del conocimiento. Es decir, los paradigmas de la Escuela Tradicional se imponen en ambas instituciones educativas.

## COMPARACIÓN CON RESPECTO AL SISTEMA DE EVALUACION DEL MODELO

Con respecto a la comparación con el sistema de evaluación del modelo, la referencia es a algunas preguntas de la encuesta a los docentes con el objeto de encontrar su enfoque sobre la evaluación.

Para el efecto de esta comparación, se trae de nuevo al apartado 3.2 sobre los contenidos del modelo.

A la pregunta de la encuesta a los docentes: *“Al planear una clase parte de la premisa que los estudiantes son: carentes de conocimientos, tienen preconcepciones, saben”*. Los docentes respondieron, en un alto porcentaje, que sus estudiantes carentes de conocimientos, lo que equivale a decir que la escuela es el lugar para transmitir los conocimientos específicos, para transmitir los contenidos (Figura 4).

En ambas instituciones el profesor está convencido de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar a ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes. Se concibe al estudiante carente de conocimientos sobre la cual se transfiere desde el exterior imágenes, normas y conocimientos.

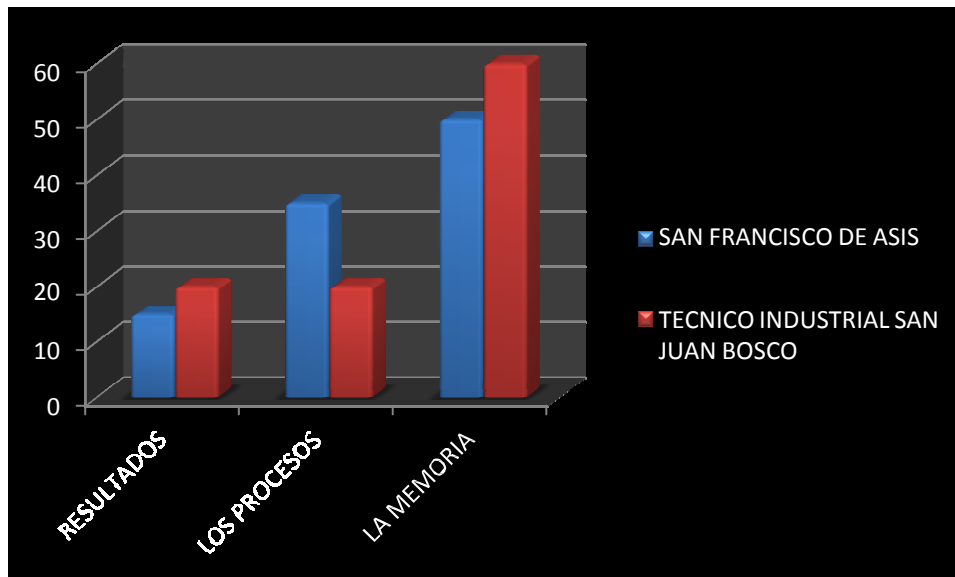
Con base a los conceptos que los docentes de ambas instituciones educativas tienen de sus estudiantes, ahora se aborda la pregunta de la encuesta a los docentes sobre las evaluaciones.

*¿En la evaluación a sus estudiantes usted privilegia: los resultados, los procesos o la memoria?*

Se observa cómo una proporción mayoritaria de docentes del colegio San Francisco de Asís (60%) y del Técnico Industrial San Juan Bosco (50%), privilegia la retención memorística de los conceptos tratados (Figura 10).

No obstante, un porcentaje no despreciable de docentes privilegian los procesos, 35% del Colegio San Francisco de Asís y 20% del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco.

**Figura 10. Respuestas de los docentes a la pregunta de la encuesta ¿En la evaluación a sus estudiantes usted privilegia: los resultados, los procesos o la memoria?**



Con respecto a la encuesta de los estudiantes sobre las evaluaciones, se consideraron las preguntas que hacen referencia al manejo de las evaluaciones por parte de los docentes.

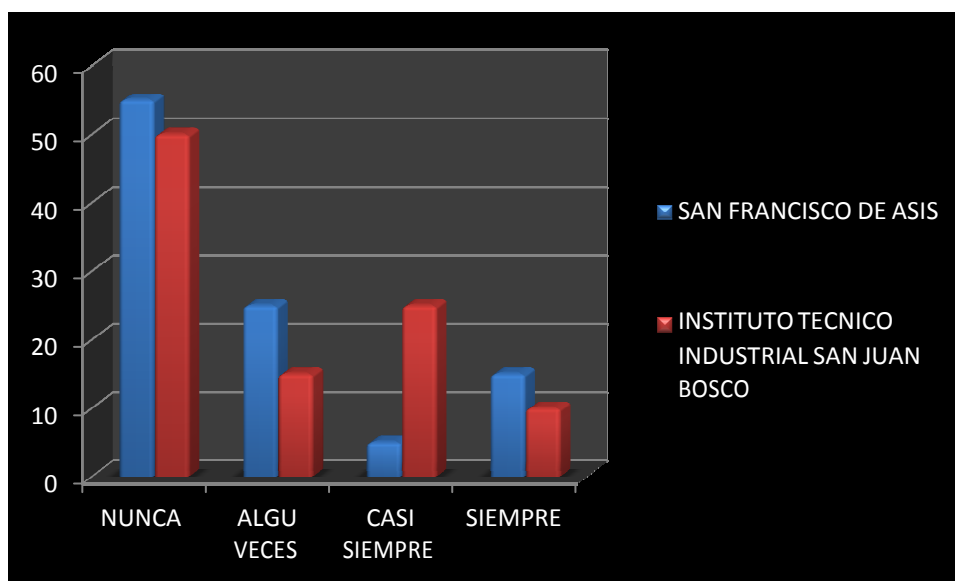
*¿Los profesores explican los criterios de evaluación de la asignatura?*

Las opciones a las respuestas fueron: *nunca, algunas veces, casi siempre, siempre.*

Se aprecia que un 55% de docentes del colegio San Francisco de Asís y un 50% de docentes del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, nunca explican los criterios de evaluación a sus estudiantes (Figura 11).

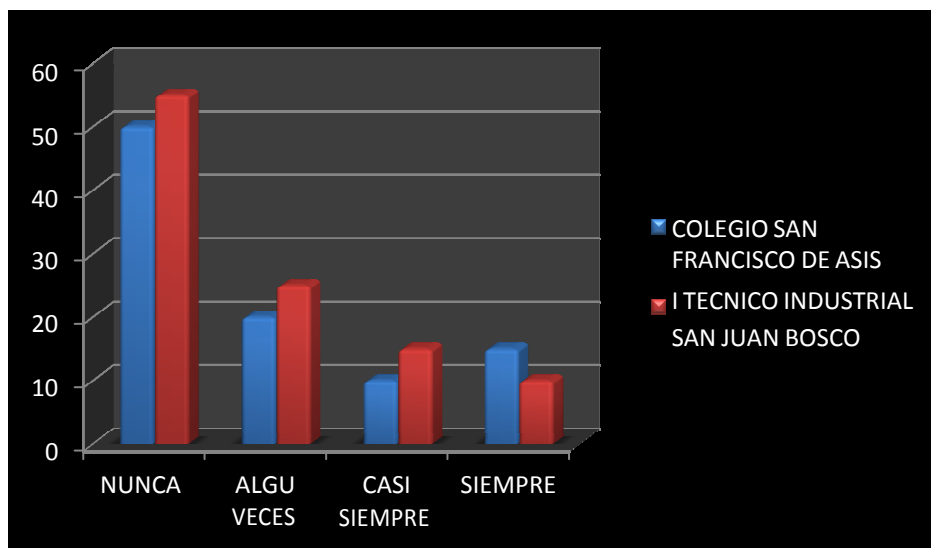
El otro 50 por ciento de docentes se encuentra entre las opciones, *algunas veces, casi siempre o siempre.*

**Figura 11. Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta ¿Los profesores explican los criterios de evaluación de la asignatura?**



En cuanto al sentir de los estudiantes con respecto a los criterios evaluativos de los docentes, a la pregunta: *¿El docente da a conocer los resultados de la evaluación?* Sus respuestas fueron: 50% de docentes del colegio San Francisco de Asís, y 55% docentes del Instituto Técnico Industrial san Juan Bosco, nunca dan a conocer sus notas antes de las reuniones de control cada dos meses.

**Figura 12. Respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta ¿El docente da a conocer los resultados de la evaluación?**



Al reflexionar sobre la utilidad de la evaluación en los colegios San Francisco de Asís y el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, estas instituciones la consideran como una herramienta para diagnosticar “*los conceptos adquiridos*” por los estudiantes. Pero también la utilizan los docentes de ambas instituciones educativas con objetivos disciplinarios, pues sólo la visibilizan en las reuniones de control del rendimiento académico ante los padres de familia o acudientes. Por otra parte, no hay claridad para los estudiantes sobre los criterios empleados en la evaluación, ni tampoco reciben los resultados de la evaluación en el tiempo prudencial requerido para reflexionarla; entonces, no se da margen a los estudiantes para la discusión sobre los resultados, siendo estos individuales, no colectivos.

Entendido el proceso educativo de la manera como se ha observado en las colegios San Francisco de Asís, e Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, es obvio que la función de la evaluación sea la de determinar la presencia o ausencia de los contenidos y las normas transmitidas. Por esto, en los exámenes lo lógico es preguntar por la retención de la información transmitida. Significando lo anterior que ambas instituciones educativas están enmarcadas en la Escuela Tradicional.

La pregunta relacionada con la evaluación: *¿Qué evaluar?* guarda una estrecha relación con la finalidad de la educación y los contenidos educativos.

La evaluación educativa tiene que dar cuenta de cada una de las dimensiones del ser humano, debe tener en cuenta las capacidades, el desarrollo y los aprendizajes. Entendiendo al hombre como un ser que ama, piensa y actúa, es decir, que se desarrolla en una dimensión valorativa, cognoscitiva y praxiológica, la evaluación educativa tiene que dar cuenta de cada uno de estos aspectos de manera integral. La evaluación de la escuela activa será integral, 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.

La defensa de un cambio en los fines, criterios y mecanismos en la evaluación expresa de manera clara la visión de la Escuela Activa sobre la educación. Frente a unos criterios ideales y preestablecidos en la Escuela Tradicional, evaluados de manera cuantitativa y con finalidad sumativa, la Escuela Activa postulará una evaluación cualitativa, formativa e integral.

En la evaluación se rechazará la pregunta cerrada al identificarla con un supuesto aprendizaje memorístico. Se defenderá la pregunta abierta para que el estudiante exponga libremente sus opiniones. Se presupone que la evaluación no puede ser cuantitativa, ya que a un ser humano no se le puede reducir a un número.

#### 4. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Con base en los resultados obtenidos en el Trabajo Final, se considera que tanto el Colegio San Francisco de Asís como el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco privilegian la Escuela Tradicional como su modelo educativo.

Para ambas instituciones el alumno es carente de conocimientos cuando llega a la escuela o a la primera clase, pues éstos sólo existirán si han sido recibidos a través de la escuela (remitirse al apartado 3.2 sobre los contenidos del modelo y a la Figura 4); desde el exterior “*se reciben*” los conocimientos y las normas acumuladas culturalmente. Según los diversos paradigmas, el conocimiento puede ser transmitido, creado o reconstruido gracias a la mediación de la escuela. El modelo heteroestructurante escoge la transmisión del conocimiento, ya que presupone que los saberes llegan a la escuela, mediante la lección que dicta el docente. Ésta es la característica que muestran, tanto el Colegio San Francisco de Asís, como el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco (Figura 1).

La función de ambas instituciones educativas consiste en dirigir la transmisión del conocimiento en forma sistemática y acumulativa para garantizar que el alumno al enfrentar el mundo social acepte las normas y el sentir de la sociedad; de igual manera, al establecer el aprendizaje de informaciones y normas como propósito central del proceso educativo, la Escuela Tradicional dejó de lado el desarrollo del pensamiento, tanto a nivel conceptual como a nivel de sus competencias; características que son comunes al colegio San Francisco de Asís y al Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco (Cuadro 3).

La Escuela Tradicional es un modelo pedagógico que define unas líneas de trabajo y le da un sentido a la educación. Es una manera de comprender al hombre y su propósito educativo. Esa forma de entender los propósitos, los contenidos, la secuenciación, la metodología y la evaluación se reflejaron en cada una de las instituciones educativas sobre las cuales se realizó este Trabajo Final.

Según esa forma de entendimiento, el arte de instruir consiste en lograr que el niño se acerque a los grandes modelos de la historia humana. Este objetivo se logra imitando y copiando lo que han elaborado culturalmente quienes le han antecedido. En este sentido el principal papel del maestro será el de repetir y

hacer repetir, corregir y hacer corregir, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar ya que gracias a ello podrá aprender y retener los conocimientos y normas.

Contra este modelo de escuela se levantaron las voces de muchos pedagogos desde antes del siglo XIX y comienzos del XX. Contra el mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión, se levantaron las voces de los pedagogos Dewey, en Estados Unidos, Claperéde y Ferriere en Suiza, Cousinet y Freinet, en Francia, Decroly en Bélgica, y Montessori en Italia. Ellos son los principales exponentes de la concepción pedagógica que se autodenominó como Escuela Nueva. En el medio escolar colombiano su principal gestor sería don Agustín Nieto Caballero quien creó en Bogotá el Gimnasio Moderno (1914) primera institución de aplicación de la Escuela Activa en América Latina.

Se debe considerar que la posición de los docentes de los colegios San Francisco de Asís e Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, no es una posición monolítica, es decir, que no hay un pensamiento unánime al respecto; el trabajo permitió vislumbrar otro modo diferente de visualizar el proceso educativo. Se refleja la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. Manipular es para algunos docentes aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos lo que permite el conocimiento de los mismos. Si se considera la Figura 1, se percibe que una proporción no muy alta, pero tampoco despreciable de docentes del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco (15%) recurre a otras estrategias diferentes al dictar y explicar, tales como: discusiones en clase, mesas redondas, salidas fuera del aula, películas, etc.

De igual forma, un sector no despreciable de los docentes de ambas instituciones educativas (30% - 35%) tienen como objetivo de su actividad docente, enseñar a pensar (Figura 2). Proporciones similares de los docentes de ambas instituciones estima que el proceso educativo debe generar un estudiante autónomo e integral en sus decisiones (Figura 3). La opinión de los estudiantes del colegio San Francisco de Asís y del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco coincide, es decir entre un 28% y un 30% de docentes de ambos colegios casi siempre recurren a la utilización de los computadores, programas computarizados, talleres con sus correspondientes guías de laboratorio y son muy versátiles en su actividad docentes (Figura 8).

De todas maneras, el trabajo permitió vislumbrar que las percepciones de los docentes con relación al modelo educativo no son unánimes; éste permitió ver otras miradas de los docentes, reflejadas en pequeñas proporciones de respuestas que miran hacia perspectivas de activismo e implicación de los alumnos en su proceso formativo. Los distintos modelos pedagógicos han dado respuestas diferentes a la pregunta sobre la finalidad de la educación, han enfatizado dimensiones diversas y han jerarquizado de manera diferente los propósitos de la educación.

El fin último de la educación varía para la Escuela Activa. Teniendo como precursores a Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi y Froebel, y luchando contra el mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo y la falta de reflexión de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva privilegió la acción y la actividad al postular que el aprendizaje proviene de la experiencia y la acción y concibió al niño como el actor principal de la educación, centro sobre el cual debe girar todo el proceso educativo.

Los resultados conducen a percibir una tendencia predominante en los docentes de los colegios San Francisco de Asís y del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco, en el sentido de considerar que el actor principal del proceso educativo, sobre el cual debe girar la actividad del docente no es el estudiante. Para una mayoría, pero no para la totalidad de docentes.

Para los gestores de la Nueva Escuela, el niño tiene todas las condiciones necesarias para auto estructurarse y jalonar su propio desarrollo. Frente al autoritarismo y las restricciones dominantes en la educación, la Escuela Nueva postuló la libertad de expresión y de acción. Heredera de Rousseau, defendía la bondad del infante, el naturalismo y la necesidad de cultivar sus intereses. Así mismo, resaltó el papel de la socialización, y de la educación para y por la vida; la finalidad última de la educación es para sus gestores garantizar la felicidad del niño, aquí y ahora.

De esta forma, la escuela se tornará en un espacio más agradable para el niño, en el cual el juego y la palabra sustituyen la disciplina. El niño opina, pregunta y participa, derechos antes solo reservados al docente. Sé rescata el aire libre, la arena y las manualidades.

Con Freud, ya el psicoanálisis había identificado la infancia como la etapa más importante en el desarrollo del ser humano; con la incipiente psicología genética

se abría la reflexión sobre el lenguaje, las estructuras y los procesos de pensamiento desde los primeros años.

La felicidad aparece como una de las ilusiones más fuertes de la naciente escuela. Para este modelo el objetivo es formar niños felices, autónomos y sanos. Y al hacerlo, hay que reconocer al niño, partiendo de sus propias motivaciones e intereses, para adecuar la escuela a ellos; una escuela pensada a imagen y semejanza del niño, en las que la palabra disciplina y tarea sean excluidas del léxico escolar, y se sustituyan por las de sociabilidad afecto y juego.

De otro lado, también se resalta de los resultados del Trabajo Final, que un grupo de docentes del colegio San Francisco de Asís y del Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco implementa y desarrolla las tecnologías de la Información y la Comunicación en su actividad cotidiana, aunque ciertamente no es la generalidad del cuerpo docente

Finalmente, el invaluable aporte de la Escuela Activa quedaría incompleto si no se reivindicara su central papel en la lucha contra el autoritarismo y el verticalismo de la Escuela Tradicional. El movimiento pedagógico de la Escuela Activa debe ser considerado como determinante para comprender la resistencia ante el autoritarismo, una de las piedras angulares de la Escuela Tradicional, las otras serán la disciplina y la instrucción.

## 5. CONCLUSIONES

- ✓ Los colegios San Francisco de Asís y el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco privilegian el modelo de Escuela Tradicional.
- ✓ Sin embargo, no es un privilegio absoluto, ya que también se observan en un sector de docentes, tendencias hacia el modelo de la Nueva Escuela.
- ✓ Los elementos o características del Modelo de Escuela Tradicional privilegiado en los colegios San Francisco de Asís y en el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco que se identificaron en el Trabajo final, fueron:
  - Se observa una clara transmisión del conocimiento, a través del docente en ambas instituciones educativas. Con respecto a los paradigmas, el conocimiento puede ser transmitido, creado o reconstruido gracias a la mediación de la escuela.
  - El modelo heteroestructurante escoge la transmisión del conocimiento, ya que presupone que los saberes llegan a la escuela, mediante la lección que dicta el docente. En ambas instituciones los docentes ven la escuela como un espacio para enseñar a obedecer, cumplir y acatar hoy, para que los adultos del mañana se enfrenten con éxito a las tareas repetitivas y mecánicas que les demanda la vida. La finalidad asignada a la educación por el modelo heteroestructurante, implica por consiguiente, concebir de una determinada manera lo que es el niño, el aprendizaje y la escuela.
  - El estudiante es identificado como un receptor, cuyo objetivo es asimilar, retener y reproducir los saberes que le fueron transmitidos. Por lo tanto, el estudiante es considerado como un sujeto inmaduro, que debe ser encarrilado y disciplinado desde afuera; el aprendizaje como un proceso de asimilación de los modelos culturales, y la escuela como un espacio para enseñar a obedecer, cumplir y acatar.

- Este postulado se ha generalizado en tal grado en el sistema educativo, que a veces resulta difícil pensar la escuela de otra manera, y pareciera que es imposible pensar una escuela en la que el fin último no sea el aprendizaje; la escuela debe preparar para la vida, y debe hacer sentir feliz al niño, aquí y ahora.
- En este sentido, el paradigma ha sido profundamente efectivo, ya que como infiere Kuhn, los paradigmas son aceptados por la comunidad y es a partir de ellos como se observa, se explica y se interpreta el mundo material y simbólico.
- La pedagogía activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional. Siendo que el elemento principal de diferencia con la escuela tradicional que establece el activismo proviene de la identificación del aprendizaje con la acción, el Trabajo Final permitió vislumbrar que esta característica, aunque en una proporción mucho menor, también está presente en el colegio San Francisco de Asís y en el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco. Por ejemplo, Manipular es para algunos docentes aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos lo que permite el conocimiento de los mismos; por lo que algunos docentes recurren a discusiones en clase, mesas redondas, salidas pedagógicas, museos, películas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) etc. En esta misma dirección se puede observar un grupo de docentes de ambas instituciones, enfocados en enseñar a pensar como prioridad del proceso educativo.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISTOTELES. Obras Completas. Buenos Aires: Anaconda, 1947. 830 p.
- ARISTIZABAL, Magnolia. El Saber Pedagógico: Extrañamiento, Estancamiento y Debilidad. Buscando Alternativas Para el Tercer Milenio. Cali: Universidad Javeriana, 1998. 5 p.
- AUSUBEL, David Paul. Adquisición y Retención del Conocimiento. Barcelona: Paidós, 2002.
- AUSUBEL, David; Hanesían, H y Novak, J. Psicología educativa : Un punto de vista cognoscitivo. 2ª ed. México: Trillas, 1983. 250 p.
- BOSCHMAN, J. Generación Einstein. Barcelona. Gestión2000. 2007.
- BINET, Alfred. la Medida del Desarrollo de la Inteligencia. Buenos Aires. Kapelusz. 1970. 260 p.
- BRUNER, J. Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid: Pablo del rio editor. 1980.
- CABERO ALMANERA, Julio. Educación 2.0. ¿Marca, moda, o nueva visión de la educación? En: CASTAÑO GARRIDO CARLOS. El uso de la WED en la sociedad del conocimiento. Investigaciones educativas. Universidad del país Vasco. Universidad Metropolitana de Venezuela.2009.p. 13-34
- CASTAÑO, G, Carlos. El uso de la WED en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas. Universidad del país Vasco. Universidad Metropolitana, Caracas Venezuela. 2009. ISBN: 978-980-247-161-4.
- CARRETERO, M. Constructivismo y educación. Madrid: Luis Vives. 1994. 187 p.
- COMMENIUS, Johann Amos. Didáctica Magna. Madrid: Akal, 1986. 326 p.

- COLL, Cesar. ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo? Madrid: cuadernos de pedagogía. Marzo, 1996.
- \_\_\_\_\_ Psicología y currículum. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- COLL, Cesar, et al. Los contenidos en la Reforma Educativa. Madrid: Santillana, 1992. 184 p.
- COUSINET, Roger. Citado por De ZUBIRIA, Julián. Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. 2ª Ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.p,108-109
- DECROLY, Ovide. Psicología Aplicada a la Educación. Madrid: Francisco Beltrán, 1934.
- DESCARTES, Renato. Discurso del Método. Buenos Aires: Claridad, 1938. 191 p.
- DURKHEIM, Émile. Educación y Sociología. Barcelona: Editorial Península, 1990.
- \_\_\_\_\_ La división del trabajo social. Madrid: Editorial Akal, 1987.
- DURKHEIM, Emile. Citado por: TEDESCO, Juan. Los paradigmas de la investigación educativa. En Contribuciones. Programa FLACSO. Santiago de Chile. 1983. No 38. P. 4.
- De ZUBIRIA, Julián. Las competencias argumentativas. Bogotá: Magisterio, 2006 .220 p.
- \_\_\_\_\_ Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. 2ª Ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005. 250 p.
- DE ZUBIRIA, Julián y Alberto Ramírez. ¿Cómo investigar en educación? Bogotá: Magisterio, 2009. 266p.

- DIEZ, Enrique Javier. Globalización y educación crítica. Bogotá: Desde abajo, 2009. 389p.
- FLOREZ, Rafael. Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Barcelona: Siglo XXI, 2002.
- FREUD, Sigmund. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.141 p.
- FROEBEL, F. Citado por De ZUBIRIA, Julián. Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. 2ª Ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.p.82.
- GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica. Buenos Aires: Piados, 1983.
- ITARD, Jean. Citado por De ZUBIRIA, Julián. Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. 2ª Ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.p.82.
- JENKINS, H. Convergence Cultura. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós, 2008.
- KANT, Immanuel. Citado en: Educación y democracia. 7ªEd. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta. 2006. P 87-90.
- KUHN, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas. 7ª ed. México: Fondo de cultura económica, 1982.
- MARX, Carlos y Lenin V, Citado en: Educación y democracia. 7ªEd. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta. 2006. P 105.
- MERANI, Alberto Luis. Introducción a la Psicología Infantil. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- MONTESSORI, María. El Método de la Pedagogía Científica: Aplicado a la Educación de la Infancia en la Casa de los Niños. Barcelona: Araluce, 1992, 353 p.

- NOT, Louis. Citado por DE Zubiría S, Julián. El modelo pedagógico del Merani. [En línea].2005. [Consultado el día 12 febrero de 2012]. Disponible en:  
<[www.institutomerani.edu.co/.../Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/.../Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf)>
- NOT, Louis. La enseñanza dialogante. Madrid: Herder, 1992.
- \_\_\_\_\_ Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de cultura económica. 1983.
- NUÑES, R. (1999). Citado por CABERO, Julio. Educación 2.0. ¿Marca, moda, o nueva visión de la educación? En: CASTAÑO GARRIDO CARLOS. El uso de la WED en la sociedad del conocimiento. Investigaciones educativas. Universidad del país Vasco. Universidad Metropolitana de Venezuela.2009.p. 15
- PAVLOV, Iván. Los Reflejos Condicionados: Lecciones Sobre la Función de los Grandes Hemisferios. Madrid: Morata, 1997. 434 p.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. Cartas Sobre la Educación Infantil 3ª Ed. Madrid: Tecnos, 2006.
- PIAGET, Jean. La Representación del Mundo en el Niño. Madrid: Espasa-Calpe, 1923. 373 p.
- POPPER, Karl. La Lógica de la Investigación Científica. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995.
- POLÉMICA : La crisis de la historia. En: Publicaciones Semana. Marzo, 2012. No 1560, p. 46 – 47.
- QUICENO, Humberto. Educación Tradicional y Pedagogía Crítica. Revista Educación y Cultura. Diciembre 2001-Enero 2002. No.59. Cali: Universidad del Valle, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio, o de la Educación. Madrid: Alianza, 1997. 776 p.
- SKINNER, Frederic. Walden Dos. Barcelona: Martínez Roca, 1984. 356 p.

- SNYDERS. G. Pedagogía progresista. Paris, P.U.F., Demerval, 1973.
- TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para un diagnostico del sistema educativo tradicional en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.
- TOFFLER Alvin. El Cambio del poder. Ed Plaza y Janes, Barcelona, 1990.
- TOFFLER, Alvin y Heidi: La creación de una nueva civilización. Plaza y Janes Editores, SA. Barcelona, 1995
- \_\_\_\_\_ La revolución de la riqueza. Debate. Barcelona, 2006.
- \_\_\_\_\_ La Tercera Ola. Bogotá: Círculo de Lectores, 1985.
- TOLSTOI, Leon. Citado por De ZUBIRIA, Julián. Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. 2ª Ed. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.p.108.
- THORNDIKE, Edward. El paradigma conductista. Citado por: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE: Paradigmas y modelos educativos. Procesos de aprendizaje y modelos educativos. [En línea].Chile. (2006). [consultado 11 noviembre 2011]. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/SaladeHistoria/paradigmas-y-modelos-educativos-j>> p. 10
- VIGOTSKY, Liev Semionovich. Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós, 1996. 237 p.
- WALSH, P. (2003), citado en JENKINS, H. Convergence Cultura. 2008. P 60-62
- WALLON, Henri. Psicología y Educación del Niño: Una Comprensión Dialéctica del Desarrollo y la Educación Infantil. Madrid: Visor-Mec, 1987.
- WATSON, John. El Conductismo: la Batalla del Conductismo: Exposición y Discusión. 3ª Ed. Buenos Aires, Paidós, 1961. 327 p.

- ZULETA, Estanislao. Educación y Democracia. Bogotá: Universidad Libre, 1978.

\_\_\_\_\_ Educación y democracia. 7ª Ed. Medellín: Fundación Estanislao. Zuleta. 2006. 124

Biografías y Vidas. Artículo la imprenta de Gutenberg. Revista Electrónica. [En línea]. San Francisco, (California). (2004). [Consultado 10-3-2012]. Disponible en: <<http://www.biografiasyvidas.com/monografia/gutenberg/imprenta.htm>>

Castaño, C. "La emergencia de una nueva manera de narrar y trabajar con la Web 2.0". [En línea]. (2008). [Consultado 12 febrero 2011]. Disponible en: <<http://weblearner.info/?p=539>>

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Los paradigmas de la educación. Competencias del nuevo rol del profesor. [En línea]. México. (2008). [consultado 20-4-2012]. Disponible en: <[http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competenciastec/modulo\\_1/actividades1/solotexto\\_1.htm](http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competenciastec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm)>

Martínez, E. & Sánchez, S. La importancia de Comenius en la pedagogía. Revista electrónica de Investigación Educativa. [En línea]. Vol.3, No. 1 (2004). [Consultado el día 6 marzo 2012]. Disponible en: <<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>>

NUÑEZ MOLINA, M. A. Rúbrica para la evaluación de blogs educativos. [En línea] 2008. [Consultado 6 diciembre 2011] Disponible en: <<http://www.uprm.edu/ideal/rubrica-blog.htm>>

RIGO, M. A., DÍAS Barriga, F. y HERNÁNDEZ Rojas, G. La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. Revista Electrónica de Investigación Educativa, [En línea] 7 (1). 2005. [Consultado el día 12 febrero de 2012]. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>>

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE. Paradigmas y modelos educativos. Procesos de aprendizaje y modelos educativos. [En línea].Chile. (2006). [consultado 11 noviembre 2011]. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/SaladeHistoria/paradigmas-y-modelos-educativos-i>>

## ANEXO A. ENCUESTA ESTRUCTURADA A DOCENTES.

Esta encuesta tiene el propósito conocer cual modelo pedagógico implementa en el aula de clase. .

INSTITUCION EDUCATIVA\_\_\_\_\_

ASIGNATURA(S)\_\_\_\_\_GRADO(S)\_\_\_\_\_

EDAD\_\_\_\_\_TIEMPO DE DOCENCIA\_\_\_\_\_ESCALAFON\_\_\_\_\_

PROFESION\_\_\_\_\_FECHA DE GRADUACION\_\_\_\_\_

1. En su primera clase usted hizo un compromiso de acuerdo mínimos con sus estudiantes.

SI\_\_\_\_\_NO\_\_\_\_\_¿Por qué?\_\_\_\_\_

- 
2. Al planear una clase parte de la premisa que los estudiantes son:  
Carentes de conocimiento\_\_\_\_\_Tienen preconceptos\_\_\_\_\_Sabien\_\_\_\_\_
  3. Al desarrollar sus clases utiliza la estrategia de explicar y dictar:  
Siempre\_\_\_\_Casi siempre\_\_\_\_Frecuentemente\_\_\_\_Otra\_\_\_\_Cuál\_\_\_\_\_
  4. Si un estudiante pregunta o desea intervenir, usted:  
Lo escucha\_\_\_\_continua la clase\_\_\_\_responde\_\_\_\_le interesa su opinión\_
  5. En su opinión la escuela en su proceso de enseñanza y en los procesos aprendizaje, debe:  
Enseñar a pensar\_\_\_\_capacitar\_\_\_\_reproducir las condiciones sociales\_\_\_\_
  6. Considera que las capacitaciones en pedagogía y aprendizaje activo, son  
Pérdida de tiempo\_\_\_\_Asiste pero no la implementa\_\_\_\_la implementa\_\_\_\_
  7. En su opinión, la escuela debe ser un espacio para que los estudiantes:  
Sean autónomos\_\_\_\_obedezcan reglas\_\_\_\_reproduzcan el sistema\_\_\_\_\_
  8. En su proceso de enseñanza usted privilegia:  
Enseñanza de conceptos\_\_\_\_ repetición de memoria\_\_\_\_ construcción del conocimiento\_\_\_\_el dialogo con los estudiantes\_\_\_\_clase magistral\_\_\_\_\_
  9. En el proceso de enseñanza, lo más importante es:  
Los estudiantes\_ la didáctica\_\_\_\_las normas\_ los conceptos\_\_\_\_\_
  10. En las evaluaciones de sus estudiantes, usted privilegia:  
Los resultados\_ los procesos\_\_\_\_la memoria\_\_\_\_la conceptualización\_

11. Al explicar un tema de su asignatura prefiere:

El aula de clase\_\_\_la naturaleza\_\_\_el auditorio\_\_\_salida pedagógica\_\_\_

12. Ante las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), usted:

Las conoce y utiliza\_\_\_Las conoce y no las utiliza\_\_\_No las conoce\_\_\_

13. A través de la comunicación con los demás docentes, usted busca:

Socializar temas enseñados\_ articular su asignatura con otras\_ dar

A conocer su experiencia pedagógica\_\_\_hacer énfasis en la disciplina\_\_\_

## **ANEXO B. ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES.**

Nombre (opcional):\_\_

Área del conocimiento en que labora: \_\_

Tiempo de permanecía en la docencia: \_\_

¿Cuándo enseña un tema prefiere seguir ideas, formas y procedimientos empleados con anterioridad?

¿Considera que el aprendizaje de conocimientos específicos y la formación de hábitos son dos de los propósitos esenciales de la educación?

¿Le agrada que aparezcan problemas o que no se entienda lo explicado cuándo enseña algo de la manera usual?

¿Modifica el programa si observa un marcado interés de sus estudiantes por un tema diferente?

¿Con frecuencia brinda espacios para experimentar lo trabajado en clase? ¿Hace lo posible para facilitar la asistencia a museos visitas o prácticas de laboratorio?

¿En el proceso de aprendizaje de los conocimientos científicos está de acuerdo con la expresión: la experiencia es la madre del conocimiento?

¿Considera usted que cada estudiante entiende de una manera diferente sus explicaciones dada en clase?

¿Está de acuerdo con la afirmación de que la ciencia construye realidades y no las descubre?

¿Considera usted que las verdades son relativas?

¿Está usted de acuerdo con Piaget en que todo lo que se le enseña a un niño se le impide descubrirlo?

## **ANEXO C. ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES.**

<b><i>Tu profesor (a)</i></b>
1. Presenta los temas con claridad
2. Explica los objetivos de cada unidad temática.
3. Orienta con claridad las actividades a realizar en clase.
4. Escucha tus opiniones en clase.
5. Explica los criterios de evaluación de la asignatura.
6. Da a conocer los resultados de las evaluaciones.
7. Realiza actividades de recuperación y refuerzo.
8. Es respetuoso y cordial con los estudiantes.
9. Respetas al profesor y reconoces en él su autoridad.
10. Responde las dudas de los estudiantes en clase o fuera de ella.
11. Son interesantes los temas y la forma como se abordan.
12. Las enseñanzas de tu profesor las aplicas en tu vida diaria.
13. Tu profesor utiliza:
Tablero
Libros y diccionarios
Laminas, cuadros, imágenes, mapas.
Videos, películas, canciones.
Guías y talleres diseñados.
Carteleros.
Fichas y juegos.
Computadores.
Programas computarizados.
Diapositivas, acetatos.
Laboratorios.
Otros

## **ANEXO D. INFORMACION DE LAS DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.**

### **INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL SAN JUAN BOSCO**

DOCENTES ENCUESTADOS .....	40
DOCENTES ENTREVISTADOS .....	20
ESTUDIANTES ENCUESTADOS .....	20

DIRECCION CALLE 8 No 14-75

BARRIO SAN JUAN BOSCO

### **COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASIS**

DOCENTES ENCUESTADOS .....	40
DOCENTES ENTREVISTADOS .....	20
ESTUDIANTES ENCUESTADOS .....	20

DIRECCION CALLE 52 No 14-40

BARRIO CHAPINERO

**ANEXO F. CUADRO DE COSTOS EDUCATIVOS.**

<b>COSTOS EDUCATIVOS CALENDARIO B</b>					
<b>RESOLUCIÓN No.7884 DEL 19 SEPTIEMBRE DE 2011</b>					
<b>HORARIO</b>	<b>7:30 - 12:45</b>		<b>7:00 - 1:30</b>	<b>7:00 - 2:15</b>	<b>7:00 A 3:00</b>
<b>CONCEPTO</b>	<b>PRE-ESCOLAR</b>		<b>BÁSICA</b>		<b>MEDIA TÉCNICA</b>
	<b>PREJARDÍN</b>	<b>JARDÍN Y TRANSICIÓN</b>	<b>PRIMARIA 1º - 5º</b>	<b>SECUNDARIA 6º - 9º</b>	
<b>TOTAL MATRICULA</b>	<b>236.550</b>	<b>264.750</b>	<b>254.250</b>	<b>348.550</b>	<b>415.350</b>
<b>PENSIÓN MENSUAL</b>	<b>140.000</b>	<b>120.000</b>	<b>145.500</b>	<b>145.500</b>	<b>204.800</b>

Los niveles formativos que imparte el colegio San Francisco de Asís van desde, pre-escolar, jardín y transición, básica primaria, básica secundaria, media técnica con énfasis informática sistemas e ingles.

De igual manera el Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco. Con énfasis en: encuadernación, dibujo técnico, electrónica, eléctrica, mecánica. Ambas instituciones educativas, dispone de la infraestructura técnica para su actividad docente, con su correspondiente sala de informática y con disponibilidad de suficientes computadores.